BOGDAN SUCHODOLSKI

Ministério da Educação | Fundação Joaquim Nabuco

Coordenação executiva
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier e Isabela Cribari

Comissão técnica
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier (presidente)
Antonio Carlos Caruso Ronca, Ataíde Alves, Carmen Lúcia Bueno Valle,
Célio da Cunha, Jane Cristina da Silva, José Carlos Wanderley Dias de Freitas,
Justina Iva de Araújo Silva, Lúcia Lodi, Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero

Revisão de conteúdo
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier, Célio da Cunha, Jáder de Medeiros Britto,
José Eustachio Romão, Larissa Vieira dos Santos, Suely Melo e Walter Garcia

Secretaria executiva
Ana Elizabete Negreiros Barroso
Conceição Silva

Alceu Amoroso Lima | Almeida Júnior | Anísio Teixeira
Aparecida Joly Gouveia | Armanda Álvaro Alberto | Azeredo Coutinho
Bertha Lutz | Cecília Meireles | Celso Suckow da Fonseca | Darcy Ribeiro
Durmeval Trigueiro Mendes | Fernando de Azevedo | Florestan Fernandes
Frota Pessoa | Gilberto Freyre | Gustavo Capanema | Heitor Villa-Lobos
Helena Antipoff | Humberto Mauro | José Mário Pires Azanha
Julio de Mesquita Filho | Lourenço Filho | Manoel Bomfim
Manuel da Nóbrega | Nísia Floresta | Paschoal Lemme | Paulo Freire
Roquette-Pinto | Rui Barbosa | Sampaio Dória | Valnir Chagas

Alfred Binet | Andrés Bello
Anton Makarenko | Antonio Gramsci
Bogdan Suchodolski | Carl Rogers | Célestin Freinet
Domingo Sarmiento | Édouard Claparède | Émile Durkheim
Frederic Skinner | Friedrich Fröbel | Friedrich Hegel
Georg Kerschensteiner | Henri Wallon | Ivan Illich
Jan Amos Comênio | Jean Piaget | Jean-Jacques Rousseau
Jean-Ovide Decroly | Johann Herbart
Johann Pestalozzi | John Dewey | José Martí | Lev Vygotsky
Maria Montessori | Ortega y Gasset
Pedro Varela | Roger Cousinet | Sigmund Freud

BOGDAN SUCHODOLSKI

Irena Wojnar

Tradução
Jason Ferreira Mafra, Lutgardes Costa Freire
e Denise Henrique Mafra
Organização
Jason Ferreira Mafra

ISBN 978-85-7019-543-2

MEC | Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana

Editora Massangana
Avenida 17 de Agosto, 2187 | Casa Forte | Recife | PE | CEP 52061-540
www.fundaj.gov.br

Coleção Educadores
Edição-geral
Sidney Rocha
Coordenação editorial
Selma Corrêa
Assessoria editorial
Antonio Laurentino
Patrícia Lima
Revisão
Sygma Comunicação
Revisão técnica
Célio da Cunha
Ilustrações
Miguel Falcão

Foi feito depósito legal
Impresso no Brasil

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Fundação Joaquim Nabuco. Biblioteca)

Wojnar, Irena.
Bogdan Suchodolski / Irena Wojnar; Jason Ferreira Mafra (org.). – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
172 p.: il. – (Coleção Educadores)
Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-7019-543-2
1. Suchodolski, Bogdan, 1903-1992. 2. Educação – Pensadores – História. I. Mafra, Jason Ferreira. II. Título.

CDU 37

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

O propósito de organizar uma coleção de livros sobre educadores e pensadores da educação surgiu da necessidade de se colocar à disposição dos professores e dirigentes da educação de todo o país obras de qualidade para mostrar o que pensaram e fizeram alguns dos principais expoentes da história educacional, nos planos nacional e internacional. A disseminação de conhecimentos nessa área, seguida de debates públicos, constitui passo importante para o amadurecimento de ideias e de alternativas com vistas ao objetivo republicano de melhorar a qualidade das escolas e da prática pedagógica em nosso país.

Para concretizar esse propósito, o Ministério da Educação instituiu Comissão Técnica em 2006, composta por representantes do MEC, de instituições educacionais, de universidades e da Unesco que, após longas reuniões, chegou a uma lista de trinta brasileiros e trinta estrangeiros, cuja escolha teve por critérios o reconhecimento histórico e o alcance de suas reflexões e contribuições para o avanço da educação. No plano internacional, optou-se por aproveitar a coleção *Penseurs de l´éducation,* organizada pelo *International Bureau of Education* (IBE) da Unesco em Genebra, que reúne alguns dos maiores pensadores da educação de todos os tempos e culturas.

Para garantir o êxito e a qualidade deste ambicioso projeto editorial, o MEC recorreu aos pesquisadores do Instituto Paulo Freire e de diversas universidades, em condições de cumprir os objetivos previstos pelo projeto.

Ao se iniciar a publicação da Coleção Educadores*, o MEC, em parceria com a Unesco e a Fundação Joaquim Nabuco, favorece o aprofundamento das políticas educacionais no Brasil, como também contribui para a união indissociável entre a teoria e a prática, que é o de que mais necessitamos nestes tempos de transição para cenários mais promissores.

É importante sublinhar que o lançamento desta Coleção coincide com o 80º aniversário de criação do Ministério da Educação e sugere reflexões oportunas. Ao tempo em que ele foi criado, em novembro de 1930, a educação brasileira vivia um clima de esperanças e expectativas alentadoras em decorrência das mudanças que se operavam nos campos político, econômico e cultural. A divulgação do *Manifesto dos pioneiros* em 1932, a fundação, em 1934, da Universidade de São Paulo e da Universidade do Distrito Federal, em 1935, são alguns dos exemplos anunciadores de novos tempos tão bem sintetizados por Fernando de Azevedo no *Manifesto dos pioneiros*.

Todavia, a imposição ao país da Constituição de 1937 e do Estado Novo, haveria de interromper por vários anos a luta auspiciosa do movimento educacional dos anos 1920 e 1930 do século passado, que só seria retomada com a redemocratização do país, em 1945. Os anos que se seguiram, em clima de maior liberdade, possibilitaram alguns avanços definitivos como as várias campanhas educacionais nos anos 1950, a criação da Capes e do CNPq e a aprovação, após muitos embates, da primeira Lei de Diretrizes e Bases no começo da década de 1960. No entanto, as grandes esperanças e aspirações retrabalhadas e reavivadas nessa fase e tão bem sintetizadas pelo *Manifesto dos Educadores de 1959*, também redigido por Fernando de Azevedo, haveriam de ser novamente interrompidas em 1964 por uma nova ditadura de quase dois decênios.

---

* A relação completa dos educadores que integram a coleção encontra-se no início deste volume.

Assim, pode-se dizer que, em certo sentido, o atual estágio da educação brasileira representa uma retomada dos ideais dos manifestos de 1932 e de 1959, devidamente contextualizados com o tempo presente. Estou certo de que o lançamento, em 2007, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como mecanismo de estado para a implementação do Plano Nacional da Educação começou a resgatar muitos dos objetivos da política educacional presentes em ambos os manifestos. Acredito que não será demais afirmar que o grande argumento do *Manifesto de 1932*, cuja reedição consta da presente Coleção, juntamente com o *Manifesto de 1959*, é de impressionante atualidade: "Na hierarquia dos problemas de uma nação, nenhum sobreleva em importância, ao da educação". Esse lema inspira e dá forças ao movimento de ideias e de ações a que hoje assistimos em todo o país para fazer da educação uma prioridade de estado.

Fernando Haddad
Ministro de Estado da Educação

BOGDAN SUCHODOLSKI[1]
(1903-1992)

Irena Wojnar[2]

O homem e seu tempo

> Ao debruçar-me sobre as humanidades em seu sentido mais amplo e sobre a cultura como uma realidade essencialmente humana – criada pelo homem sem deixar de contribuir, ao mesmo tempo, para sua formação –, é que me deparei com as minhas primeiras preocupações de natureza pedagógica. Estas, portanto, expressavam-se mediante uma ideia geral do homem formado por suas próprias obras e por sua própria atividade cultural. A ideia da cultura entendida como um ideal – um ideal humanista – pareceu-me sempre essencial também para as reflexões na área da pedagogia. Em meu entender, o humanismo é um conjunto de verdades e normas que se situam além da vida cotidiana, de seus interesses e de suas contradições, até mesmo, além de suas normas.

Essas palavras de Bogdan Suchodolski, pronunciadas no crepúsculo de sua vida, expressam excelentemente sua atitude de pedagogo-filósofo, apaixonado por reflexões sobre o homem, a cultura e a formação humana; ele concebia a educação como um processo permanente, adaptando-se perfeitamente à vida do indivíduo pensante, sensível e criador.

---

[1] Este perfil foi publicado em *Perspectives*: revue trimestrielle d'éducation comparée. Paris, Unesco: Escritório Internacional de Educação, v. 24, n. 3-4, pp. 597-615, 1994.

[2] Irena Wojnar (Polônia), doutora na Universidade de Paris e professora na Universidade de Varsóvia, foi aluna e, durante muitos anos, colaboradora próxima do professor Suchodolski. Entre suas publicações mais importantes, destacam-se: ***Esthétique et pédagogie*** [Estética e pedagogia] (1963), livro traduzido para o polonês, o espanhol e o italiano; ***L'art comme instrument pédagogique intégral*** [A arte como instrumento pedagógico integral] (1970); ***Teoria wychowania estetycznego*** [Teoria da educação estética] (1976, 1980, 1984); ***Bergson*** (1985); ***Pedagogia e valori umani*** [Pedagogia e valores humanos] (Pádua, 1990).

Tendo nascido no início do século XX, Suchodolski marcou, com sua presença criadora, as etapas sucessivas dessa época que está chegando a seu termo [N.T.: Vale lembrar que este artigo foi publicado em 1994]. Sua biografia intelectual, suas atividades, seus sucessos e fracassos não caracterizam apenas o destino individual de um erudito dotado de inúmeros talentos, refletindo interesses particularmente amplos; aliás, um desses eruditos, cada vez mais raros, que não usurpariam o qualificativo de humanista, no sentido clássico da palavra. Seu percurso permite, igualmente, entender melhor a história dramática de uma geração da *inteligentsia* polonesa, às voltas com uma série de acontecimentos, expectativas e hesitações, tendo assumido o tipo de tarefas, efetivas e imaginárias, de uma geração marcada por conflitos e por influências diversificadas, mas, sobretudo, dotada de uma sensibilidade social e patriótica. Com a morte do professor Suchodolski, chegou ao fim uma época, ou seja, a do nosso século vinte; aliás, ele tinha a intenção de escrever um livro, cujo título adotaria algo semelhante a esses termos.

Sua geração, portanto, havia nascido e tinha sido educada, ainda, em uma Polônia que teve a chance de usufruir de uma liberdade recuperada em 1918, depois de ter passado mais de cem anos sob dominação; além disso, havia participado da construção, entre as duas guerras, da segunda República, tendo lutado contra a ocupação de Hitler; e, com o fim da guerra, havia começado a obra de reconstrução, inspirada em novos valores.

Bogdan Suchodolski nasceu em Sosnowiec, no sul da Polônia, no seio de uma família abastada, filho único de um médico apaixonado pela atividade social em favor dos operários que trabalhavam nas minas de carvão. Esse ambiente familiar formou a sensibilidade do jovem, nutriu sua inteligência excepcional e encorajou sua atitude patriótica e engajada. Destinado pela família a seguir o curso de arquiteto, ele não renunciou à sua paixão pela literatura e pela filosofia, adquirida no liceu. Detalhe pitoresco: neste estabelecimento, ele

foi amigo de um célebre cantor de ópera, Jean Kiepura. Tendo continuado os estudos nas universidades de Varsóvia e Cracóvia, foi na capital polonesa que Suchodolski recebeu o grau de doutor, em 1925. Pouco tempo depois, graças a uma bolsa de estudos, ele partiu para o exterior: inicialmente, permaneceu um longo período em Berlim, onde trabalhou com Alfred Vierkandt e Edouard Spranger; tal convivência prodigalizou-lhe uma inspiração intelectual importante para desenvolver suas futuras ideias. No fundo, o professor Suchodolski manteve-se sempre fiel aos princípios de uma pedagogia impregnada de cultura. O efeito desses estudos aparece em dois de seus livros: o primeiro contém uma análise do ensino secundário na Alemanha,[3] enquanto o outro é um ensaio sobre as transformações das ciências humanas[4]. Mencionemos, ainda, dois aspectos complementares de sua atividade: a escolha de uma pedagogia prática e sua paixão pelas ideias filosóficas.

Os estudos realizados na Suíça e na França confirmam a curiosidade e a sensibilidade do jovem erudito, seu gosto pelas viagens e seu apego à cultura e aos charmes da velha Europa, cuja sedução vai acompanhá-lo até o fim de sua vida. De volta para a Polônia, Suchodolski ensina nos liceus de Varsóvia, participa nos projetos de reforma do ensino, preparados por uma equipe ministerial demasiado radical, no entanto, para ser bem-sucedida na prática. Sua nova tese permite-lhe tornar-se professor universitário. Suas pesquisas incidem, assim, sobre a cultura enquanto fator de desenvolvimento da personalidade (da nação, assim como do indivíduo) e também sobre a contribuição dessa cultura para a vida social e para a educação. Suchodolski publicou alguns estudos notáveis sobre a cultura polonesa[5], além de um livro sobre a política cultural e escolar[6]; lançou

[3] *Reforma szkolnictwa sredniego w Niemczech*. 1927b.

[4] *Przebudowa podstaw nauk humanistycznych*. 1928.

[5] *Idealy kultury a prady spoeczne*. 1993. *Kultura i osobowosc* . 1935.

[6] *Polityka kulturalno-oswiatowa w Polsce wsóczesnej*. 1937.

uma revista, *Cultura e educação*, em que define a educação como "a defesa da cultura"; e participou da publicação de uma *Enciclopédia da educação*. Nessa época, igualmente, ele publicou sua importante obra sobre a presença social da cultura, isto é, a cultura que impregna todos os aspectos da vida, próxima ao estilo de vida, amplamente democrática e expressando-se tanto por meio dos valores criados, quanto pelas atividades do homem. Essa trama de pesquisa foi mantida em outros trabalhos. Em 1938, Suchodolski foi convidado para assumir a cátedra de pedagogia da Universidade de Lvov, mas a guerra interrompeu bruscamente sua carreira.

De volta a Varsóvia, ele ensina na universidade clandestina que reúne os jovens engajados na luta contra o invasor, sem deixar de responder às necessidades intelectuais mais elevadas. Essa atmosfera, hoje inimaginável – a ameaça iminente da morte, o heroísmo e o fascínio intelectual, sob a influência dos escritos de Emmanuel Mounier, André Malraux e Joseph Conrad, ou seja, textos filosóficos sobre as dimensões humanistas do futuro –, serviu-lhe de inspiração para escrever uma obra, publicada na clandestinidade, com um título significativo: *De onde viemos? Para onde vamos?*

Em vão, a Gestapo procurou pelo professor Suchodolski. Com o fim da guerra, ele começou imediatamente seu trabalho na capital arruinada, sem água, nem eletricidade, nem transporte; foi nomeado diretor de liceu e professor da Universidade de Varsóvia, na qual dirigiu o laboratório e, logo, ocupou a cátedra de pedagogia geral. Em 1958, ele assumiu a diretoria do Instituto das Ciências Pedagógicas; as aulas do professor, nas condições materiais extremamente difíceis do pós-guerra, atraíam um grande número de ouvintes, ávidos para descobrir o existencialismo francês e o humanismo norte-americano, além de impacientes para imaginar o futuro da educação no mundo. De fato, seu ensino universitário refletia sempre suas pesquisas em curso que, por sua vez, constituíam o conteúdo de suas sucessivas publicações.

Tendo retomado o contato com o exterior, Bogdan Suchodolski participou, como membro da delegação polonesa, da reunião constituinte da Unesco, em Londres, em 1945; suas relações com essa organização subsistiram durante toda a sua vida.

Suchodolski exercia atividades variadas na vida intelectual da Polônia. Infelizmente, as liberdades políticas, aparentemente reconhecidas, foram sendo coarctadas gradualmente. O terror do stalinismo se impôs à vida dos cidadãos poloneses em todos os planos. O professor, que encarnava um espírito livre e aberto, foi acusado de ser "um erudito burguês" e tornou-se objeto de críticas cada vez mais violentas. Fiel à sua vontade de construir e defender, em todas as circunstâncias, os valores humanistas, Suchodolski foi obrigado, nessa época, a tomar duas decisões importantes; assim, apaixonado pelos autores ditos "clássicos", ele estudou a obra completa de Marx e preparou um volume sobre *Os fundamentos da teoria marxista da educação*[7] – livro publicado apenas em 1957, depois do famoso "degelo" e, até hoje, ainda não aceito pelos marxistas ortodoxos já que, neste texto, o professor valorizava, sobretudo, as ideias humanistas do jovem Marx.

A segunda decisão do professor Suchodolski dizia respeito a seu interesse por um campo de pesquisa pouco conhecido naquela época, o da história das ciências. A atitude que consiste em escapar do real, em fugir à realidade hostil, iria permitir-lhe não somente elaborar alguns estudos pessoais, notadamente sobre os autores clássicos, mas sobretudo inaugurar, na Polônia, uma nova corrente da pesquisa na área da história das ciências (trata-se das ciências entendidas no sentido amplo e interdisciplinar que, ao lado das

---

[7] *U podstaw materialistycznej teorii wychowania*, 1957. Tradução alemã: *Grundlagen der marxistischen Erziehungslehre.* Berlim, 1961, 's-Gravenhage, 1971, Colônia, 1972. Tradução espanhola: *Teoria marxista de la educación.* México, 1966. Tradução italiana: *Fondamenti di pedagogia marxista*, Florença, 1967. Tradução portuguesa: *Teoria marxista de educação*, Lisboa, 1976. Ver também: Broccolini, G. *Bogdan Suchodolski e il neomarxismo educativo.* Roma, 1967.

ciências exatas, admite as disciplinas sociais e humanistas). No âmbito da Academia Polonesa das Ciências, Suchodolski organizou um laboratório especializado que, em seguida, se tornou no Instituto de História das Ciências, da Tecnologia e da Educação, tendo assumido a presidência do Conselho até seus últimos dias de vida. A partir de 1970, iriam aparecer, sob sua direção, os volumes sucessivos sobre *A história das ciências na Polônia.*

Suchodolski exerceu inúmeras atividades editoriais. Em 1962, foi nomeado presidente do comitê de redação da *Grande enciclopédia universal* em treze volumes, ou seja, o maior empreendimento editorial da Polônia do pós-guerra. Ele foi responsável por inúmeras séries de publicações, principalmente os clássicos da pedagogia, mundial e polonesa, além de ter prefaciado obras modernas que, assim, por seu intermédio, foram levadas ao conhecimento dos leitores poloneses[8].

Uma parte importante de suas atividades foram empreendidas por meio da Academia Polonesa das Ciências, da qual ele se tornou membro correspondente, em 1952, e membro titular, em 1964. Tendo exercido inúmeras funções nas instâncias dirigentes dessa instituição, ele presidiu seus comitês (Comitê das Ciências Pedagógicas e Comitê de História das Ciências), animando um grande número de atividades do Comitê "Polônia - Ano 2000". Vale também destacar a contribuição pessoal do professor polonês para as iniciativas das associações científicas e para o movimento em favor da difusão e democratização das ciências. De fato, na época do estatismo totalitário predominante, animar a vida intelectual por meio de associações era uma iniciativa rara – aliás, impraticável nos outros países socialistas. Portanto, esse movimento, que se manteve independente do estado, constituiu outro setor de desenvolvimento das ciências na

[8] Edição das obras coletivas de autores clássicos, poloneses e estrangeiros, entre os quais Comênio, Condorcet, Pestalozzi, Dewey, Freud e Jung, assim como autores estrangeiros contemporâneos, por exemplo, E. Morin, G. Picht, A. Peccei e I. Illich.

Polônia, ao lado do sistema de ensino superior, dos institutos de pesquisas aplicadas e dos institutos da Academia.

Além dos cursos universitários, o professor Suchodolski dedicou-se à divulgação de conhecimentos para o grande público, em particular, professores, recorrendo ao rádio e à televisão; deste modo, contribuiu para a formação de gerações inteiras de docentes, instigados a elaborar pesquisas e a proceder a uma reflexão pessoal. Foi assim que ele concebeu sua missão como pedagogo.

Ele participou também das sucessivas reformas do sistema educativo na Polônia, cooperando na elaboração de projetos e estratégias, principalmente no que diz respeito aos conteúdos da formação geral. A cada etapa de sua vida, o educador polonês se envolveu nos esforços para estabelecer uma nova ordem educacional ao propor seu famoso método de "enfoncer un coin" (literalmente, aprofundar um ângulo), ou seja, servir-se de pequenas mudanças para alcançar transformações mais significativas. Em seu entender, o compromisso com a vida prática por todos os meios disponíveis, até mesmo em circunstâncias hostis, constituía a marca de uma autêntica cultura pessoal.

Bogdan Suchodolski era bem conhecido no exterior, graças a seus livros traduzidos em várias línguas, principalmente na Itália, Portugal e Espanha. Ele lecionou em alguns países da Europa: na *École pratique des hautes études* de Paris; em universidades alemãs, na Áustria e na Itália. Conhece-se bem sua contribuição para as atividades das organizações internacionais, começando pela Unesco, a serviço da qual ele foi um especialista de renome: Associação Europeia de Educação Comparada (vice-presidente, 1964-1971; depois, membro honorário), Associação Mundial das Ciências da Educação (membro fundador; presidente, 1969-1973), Academia Internacional de História das Ciências (vice-presidente, 1968-1971), World Future Studies Federation (vice-presidente, 1977-1986) e Sociedade Europeia de Cultura. Além de ter colaborado com o Clube de Roma e a

International Association of Educators for a World Peace, Suchodolski foi convidado, em 1990, para integrar o Parlamento Internacional em favor da Segurança e da Paz. Participou dos inúmeros congressos, conferências e simpósios organizados pelas instituições e organismos mencionados; essas atividades duraram até o fim de sua vida. Em 1991, na qualidade de convidado de honra, ele participou da cerimônia do 40º aniversário do Instituto da Unesco para a Educação, em Hamburgo (Alemanha); durante muito tempo, ele havia colaborado em suas atividades.

A partir do fim dos anos 1960, no entanto, a situação do professor Suchodolski no seu próprio país ficou cada vez mais desfavorável. A crise política e o antissemitismo, acentuados pelos violentos ataques nos meios intelectuais, principalmente universitários, implicaram na expulsão de um grande número de professores, incluindo o próprio Suchodolski, sob a acusação de "liberalismo burguês"; ele foi forçado, também, a limitar sua atividade na Academia das Ciências. Suas pesquisas, porém, prosseguiram, seus livros continuavam sendo publicados e a atribuição de vários títulos de doutor *honoris causa* era um testemunho de seu prestígio crescente: em 1978, recebeu o título de doutor da Universidade da Silésia (Polônia); em 1983, o título semelhante da Universidade de Pádua (Itália); nesse mesmo ano, um novo doutorado pela Universidade de Varsóvia; em 1985, outro título da Escola Superior de Pedagogia de Opole (Polônia); enfim, em 1988, os títulos semelhantes das universidades de Lomonosov, de Moscou, e da Academia das Ciências Pedagógicas, de Berlim.

O percurso intelectual de Suchodolski conheceu uma virada difícil na década de 1980. Em 1983, ele foi nomeado presidente do Conselho Nacional da Cultura, junto ao presidente do Conselho de Ministros; como tal, tornou-se deputado de 1985 até 1989. O Conselho Nacional da Cultura foi arbitrariamente suprimido, em 1990; inclusive, sua atividade ainda não foi objeto de uma análise adequada

e oportuna. Em um de seus textos, aliás, muito pessoal, e intitulado "Minhas despedidas ao Conselho Nacional de Cultura", o professor Suchodolski fazia menção ao decreto que incumbia essa instituição de afirmar o papel da cultura na vida espiritual da nação, além de encorajar as iniciativas sociais em favor da participação cultural. O professor explicava como ele se sentia tentado pela oportunidade de encarnar, na vida social, as ideias que, até então, haviam permanecido apenas no seu espírito. Dessa forma, ele retomava as preocupações enfrentadas durante toda a sua vida[9], propondo a autonomia da cultura em relação à política que, em seu entender, era um poder exercido pelo homem sobre o homem: eis uma forma de defender a cultura enquanto dimensão autêntica da vida humana, conferindo-lhe seu sentido humanista e sua riqueza. As mais elevadas intenções do professor – aliás, manteve-se sempre afastado das lutas políticas –, as profícuas atividades do Conselho, principalmente no interior do país, enfim, a preocupação com uma animação cultural digna desse nome, fracassaram diante das transformações radicais ocorridas na Polônia. Essa experiência foi muito dolorosa para Suchodolski e ainda mais difícil de suportar do que os fracassos dos anos precedentes. Seu compromisso a serviço da cultura ressentiu-se não da crítica dos meios hostis, mas da falta de compreensão daqueles que, pelo contrário, deveriam ter apreciado a perseverança com a qual ele perseguia sua nobre utopia.

O sentimento de fracasso foi tão agudo que abreviou sua vida; ele deixou, finalmente, este mundo que alardeava, uma vez mais, a brutal discordância entre a grandeza do Homem e a mesquinharia dos humanos.

O número das publicações de Bogdan Suchodolski é colossal; além disso, suas pesquisas, estudos e atividades abordaram inúmeros

---

[9] Nessa época, ele publicou *Dzieje kultury polskiej*. 1980, 1986. Tradução inglesa: *A History of polish culture; Polska i Polacy*. 1981, 198 p. *Polska — Naród i Sztuka*. com M. Suchodolska (traduções alemã, inglesa, francesa e russa).

problemas. Um aspecto recorrente em sua obra é a problemática do homem, ou seja, a de seu universo e de sua formação. O homem é entendido, antes de tudo, como um criador; seu universo é considerado como o conjunto dos sucessos de sua atividade criadora; e sua formação como um processo de enriquecimento e de plena realização do ser, no decorrer de toda a vida, por meio da dinâmica desencadeada a partir das potencialidades concretizadas no exercício de suas funções. Trata-se, portanto, de formação no sentido mais elevado e mais denso da palavra, em ligação permanente com a preocupação de transformar o mundo.

Tendo retomado, naturalmente, as ideias de Comênio e seu desejo de "consertar as coisas humanas", evocando as metáforas relativas ao labirinto do mundo e ao paraíso do coração, o professor Suchodolski considerava que:

> Ninguém pode acreditar no mito, demasiado fácil e otimista, segundo o qual seria possível consertar o mundo de maneira durável sem tocar no mal que se esconde dentro dos corações humanos, assim como seria difícil encontrar consolo na expectativa de que a reconstrução do coração, mesmo que esta pudesse efetuar-se por meios miraculosos, tornaria insignificante e supérflua a reconstrução do mundo.

Educação e cultura

A pedagogia proposta pelo professor Suchodolski, esboçada entre as duas guerras, vinha de sua convicção de que a educação está enraizada na cultura, nacional e universal, considerada como "reino do homem" (*regnum homini*), ou seja, a realidade graças à qual o homem se torna humano. Ela é, portanto, inseparável dos valores segundo os quais o homem realiza suas atividades na natureza, nas relações com os outros e consigo mesmo. A cultura, segundo Suchodolski, abrange uma área mais vasta do que as realizações artísticas; por isso, ele valorizava, ao mesmo tempo, a cultura científica e tecnológica, social e política, assim como a cultura do trabalho e da convivência, sem esquecer a cultura moral, a do comportamento.

Além disso, a cultura era, para ele, uma dimensão própria da vida, seja de uma nação ou de um indivíduo; em vez de um patrimônio consolidado, a cultura era sobretudo uma vocação ou um chamado.

Essa convicção nunca abandonou seu pensamento e ele não deixava de relevar tudo o que opunha os fatos aos valores e às ideias; todavia, em seu entender, a verdadeira realidade era, unicamente, a dos valores e das ideias por elevar o homem ao nível de suas potencialidades.

A educação, dizia Suchodolski, é um processo pelo qual o indivíduo alcança sua plena realização ao executar tarefas cada vez mais difíceis e complexas, atingindo suas capacidades mais recônditas e latentes.

A ideia geral de cultura foi apresentada por Suchodolski em uma obra da década de 1930, cujo título é difícil de traduzir[10]. Trata-se, contudo, da presença da cultura no seio da sociedade e na existência de cada um, ou melhor, da repercussão social da cultura, considerada como princípio criador e identificada com a perspectiva de que "todos são chamados: ao trabalho, ao esforço e à criatividade". Nessa época, também, Suchodolski enunciou a ideia que lhe serviu de guia durante toda a sua vida, qual seja: a cultura não se limita aos aspectos espirituais, artísticos ou intelectuais do homem, mas deve promover a união entre o princípio de "saber" e o de "ser"; ela não tem nada em comum com o elitismo social; e ela cria-se, certamente, por meio dos valores e das ideias, mas é forjada também à prova das condições materiais da existência. Dessa forma, ele tentaria sugerir que a cultura deve impregnar todas as dimensões da vida, satisfazer as necessidades vitais do homem e constituir a expressão direta de suas experiências.

A tarefa essencial da educação, para Bogdan Suchodolski, consiste em restituir a cultura à vida. Em vez da transmissão do conhecimento relativo ao patrimônio, de acordo com a pedagogia tradicional da cultura, trata-se sobretudo da inspiração que anima

[10] *Uspoecznienie kultury*. 1937c, 1947.

a participação ativa na vida cultural, social e profissional; em suma, uma espécie de animação cultural, ainda que essa noção tenha surgido em nossa época.

O caminho que leva à cultura – eis o que se pode ler nos textos do professor – passa pelo aprofundamento do que é mais significativo na vida pessoal; pela afirmação, mediante seu próprio eu, das atividades executadas e das ideias proclamadas; e pelo contato do indivíduo com o universo dos valores. A plena manifestação da cultura é o estilo assumido pela vida pessoal, a atitude do homem frente aos outros e a ele próprio; é a qualidade do trabalho realizado, a sensibilidade à verdade e à beleza, além da capacidade de viver com dignidade. Sua preocupação por uma vida impregnada de seriedade é que, precisamente, incitou Suchodolski a decifrar as ameaças de que ela era vítima. Sensível ao destino da cultura, atualmente, envolvida em lutas políticas, degradada pela "indústria" cultural e do lazer, Suchodolski preferia sublinhar as relações entre a cultura e o trabalho próximo das atividades criadoras, em vez das funções penosas. A esse propósito, ele evocava a diferença de ponto de vista que opõe os economistas, para quem o único objetivo do trabalho consiste em multiplicar a produção e fornecer serviços, aos educadores que consideram o trabalho como um fator de enriquecimento do homem.

Bogdan Suchodolski enfatizava, também, a importância cultural das atividades científicas, efetuadas pela personalidade inteira e não somente pelo espírito. Em sua ideia geral da cultura, incluía-se a definição da cultura intelectual, além do processo de difusão e desenvolvimento das ciências. Ao criticar a fórmula da vulgarização, que estabelece uma distinção entre profissionais e amadores, ele sublinhava que as ciências se enriquecem graças à participação criadora de todos. Segundo ele, a ciência, no sentido global, não deve ser uma força exterior ao homem, mas sua força interna, um aspecto de sua consciência, individual e social[11].

---

[11] *Nauka a swiadomosc spoeczna*. 1974b.

A ideia global da cultura defendida, incansavelmente, por Suchodolski leva a uma nova visão da relação entre as artes, as ciências e a tecnologia, produtos do espírito criador do homem. O estabelecimento de tais relações é importante para a maneira de conceber a estrutura da cultura e, ao mesmo tempo, para definir os conteúdos da formação humana na sua forma mais completa[12]. Em várias ocasiões, Suchodolski sublinhou que as artes, as ciências e a tecnologia pertencem ao homem, além de expressá-lo e formá-lo; portanto, deveriam constituir a base de sua formação. Ao tratar-se da formação integral da personalidade, convém levar em consideração todas essas áreas, ao contrário do que ocorre em uma educação tradicional, estética, intelectual e técnica que se limita a abordar, separadamente, seus aspectos particulares. O homem que pensa, sensível e criador, é um ser indivisível, uma força motriz da cultura e seu produto. Em outras palavras, a cultura é um processo adequado à plena realização do homem; em cada momento, ela é importante para o desabrochamento da humanidade inteira. O sentido próprio da cultura é o valor, a participação e a responsabilidade.

A relação fundamental entre a educação e a cultura, essencial para a reflexão pedagógica do professor Suchodolski, ganha uma importância excepcional na época atual. Assim, não é um acaso, mas corresponde a uma necessidade o fato de que a Unesco, na formulação das propostas mais recentes a esse respeito, tenha valorizado a dimensão cultural da educação e sua missão relativamente aos aspectos culturais do desenvolvimento: além do desenvolvimento da cultura em si mesma, que é evidente, trata-se ainda do desenvolvimento econômico e social, condicionado – como se declara de forma cada vez mais vigorosa – pelo aporte do "fator humano".

Faço questão de citar, aqui, as palavras pronunciadas pelo senhor Federico Mayor, Diretor-geral da Unesco, na 43ª Sessão da Conferência Internacional da Educação (CIE, Genebra, 1992):

---

[12] *Swiat czowieka a wychowianie*. 1967d. Tradução espanhola: *La educación humana del hombre*. 1977.

> Todas as sociedades humanas dão testemunho da conjunção estrutural entre educação e cultura. O exemplo, talvez, mais significativo dessa convergência nos é fornecido pela Alemanha e por seu conceito de *Bildung*, cujo conteúdo semântico associa cultura e formação educativa [...] a *Bildung* é, ao mesmo tempo, cultura formadora e formação que dá acesso à cultura[13].

Ao inspirar-se na pedagogia alemã da cultura da década de 1930, o professor Suchodolski vai enriquecê-la com seu aporte original. Trata-se principalmente da noção global da cultura, que não se limita ao patrimônio artístico, e da formação cultural, próxima à formação geral da personalidade inteira. Essas ideias de Suchodolski, certamente, serviram de inspiração para alguns trabalhos da Unesco nesta área. É preciso, a esse respeito, não somente evocar o célebre relatório *Aprender a ser*, mas sobretudo *Os conteúdos da educação* (1987), em que se admite uma fórmula ampla e geral da cultura e a importância da formação global que inclui uma formação tanto estética, quanto científica e tecnológica.

Por fim, convém mencionar a Recomendação da Conferência supracitada sobre a "Contribuição da Educação para o Desenvolvimento Cultural", baseada nos princípios do programa da Década Mundial do Desenvolvimento Cultural. Bogdan Suchodolski tinha a firme convicção de que a cultura constitui, ao mesmo tempo, o conteúdo e o resultado da educação; além disso, se a educação é o veículo da cultura, em compensação, a cultura constitui sua inspiração, o sentido e o método da atividade educativa. As intuições criativas de Suchodolski, surgidas há alguns decênios, revelaram-se não só consistentes, mas em concordância com as atividades atuais, realizadas em uma perspectiva global e na escala mundial, para tornar o futuro mais receptivo aos valores do humanismo, além de encarnar as humanidades. O sonho do professor Suchodolski — estabelecer uma cultura "assumida pelos homens" — torna-se realidade.

---

[13] Discurso do senhor Federico Mayor, na abertura da 43ª Sessão da Conferência Internacional da Educação, em Genebra (14 de setembro de 1992).

A educação para o futuro

A obra mais conhecida do professor Suchodolski é certamente *A educação para o futuro*[14], mas em seu espírito, esse título abrange um sentido mais amplo.

Os comentaristas de sua obra, principalmente na Itália[15], enfatizaram sua dimensão temporal ao sublinharem – e, em particular, L. Borghi – a relação entre o presente e o futuro, entre a vida atual e a construção do futuro; portanto, um movimento perpétuo de transformação, tanto da sociedade quanto do homem. No fundo, Suchodolski mostrava-se mais sensível ao próprio movimento do que à sua finalidade; ele pleiteava por uma abertura, por uma atitude de busca incansável e pela possibilidade de proceder, em cada momento, a uma escolha diferente. Seu objetivo era a promoção dos valores humanos.

A educação para o futuro – obra publicada, pela primeira vez em 1947 – expõe a pedagogia amadurecida e pessoal de Bogdan Suchodolski; nas três edições polonesas, o conteúdo desse livro foi sucessivamente revisto, tendo sido traduzido em vários idiomas. Seu título expressava o otimismo, bastante disseminado naquela época, confirmando as oportunidades oferecidas à educação pelo fim da Segunda Guerra Mundial, pela vitória sobre o fascismo, assim como pelos progressos evidentes da ciência e da tecnologia. Havia a expectativa de que se iniciava uma época que, além da instauração de uma nova civilização, culminaria na plena realização do homem. A problemática da educação assemelhava-se, neste caso, à questão de saber como inserir o ser humano no movimento de aceleração desencadeado por essa civilização, prodi-

---

[14] *Wychowanie dla przyszzosci*. 1947, 1959, 1968. Tradução húngara: *A jövönek* Nevelünk. 1964. Tradução italiana: *Trattato di pedagogia generale - Educazione per il tempo futuro.* Roma, 1964. Tradução espanhola: *Tratado di pedagogia.* Barcelona, 1971.

[15] Gaetano Bruzzese, *L'educazione per il tempo futuro nel pensiero di B. Suchodolski.* Ragusa Bari, 1966; Borghi, L. *La pedagogia del tempo futuro in Bogdan Suchodolski. Scuola e Citta,*(Florença, n. 5-6, 1985).

galizando-lhe uma formação à altura do que acontecia. Em outras palavras, impunha-se uma educação que pudesse adaptar-se às rápidas transformações da civilização, sem deixar de levar em consideração as mudanças que se manifestavam na Polônia.

Ao preparar as edições sucessivas do seu livro, Suchodolski constatava, acertadamente, que a nova civilização não se resumia à expansão da ciência e da tecnologia, mas baseava-se sobretudo no desenvolvimento da educação e da cultura, estimulado pelos esforços pessoais do homem, e contrabalançando o conformismo que se torna necessário à adaptação. O foco das preocupações pedagógicas do professor Suchodolski evoluía de uma maneira evidente: do fascínio experimentado pela civilização moderna até a preocupação consentida à idoneidade do homem e às relações mútuas entre o homem e o mundo, além de contribuir para sua construção. Neste aspecto é que Suchodolski se inspirou nas ideias de Marx e, principalmente, na dialética do conformismo e da utopia, ou se preferirmos, da adaptação e da criatividade, duas noções fundamentais na área da educação; o professor considerava que esta não pode limitar-se à transmissão de uma sabedoria humana eterna, expressando-se por meio de um ideal durável e imutável, nem a uma simples adaptação às condições reais da existência. Para além do princípio, seja de adaptação ou de reprodução, a educação deve acompanhar, portanto, as novas energias e as novas tendências da história em via de criação; ela participa da remodelação do futuro ao afirmar-se na própria atualidade, assumindo plenamente o momento presente. Trata-se de uma educação a serviço de uma civilização humana, de uma ajuda fornecida ao homem para sua realização pessoal à altura do verdadeiro potencial do desenvolvimento.

A educação era compreendida, portanto, como uma força motriz que supera o objetivo tradicional de adaptação das jovens gerações à realidade existente, convidando-as a dedicar-se a atividades criadoras em favor de um futuro melhor que viesse a assu-

mir as transformações democráticas do mundo e se inspirasse nos valores humanistas.

A ideia da educação proposta por Suchodolski chegou a ser considerada, às vezes, utópica: havia a impressão de que, além de estar afastada da realidade, ela seria dificilmente aplicável na prática. O próprio Suchodolski exprimiu-se frequentemente a esse respeito, dando ênfase à necessidade de pensar de maneira diferente, aberta, participando da criação de um futuro desejável, como diz a futurologia, sem que este seja determinado com demasiada precisão. Suchodolski apreciava a utopia como um dinamismo, por um lado, capaz de inspirar as novas formas do futuro e, por outro, apto a estimular as atividades atuais.

A concepção de uma educação que integra as dimensões do futuro e da atualidade, do ideal e da criatividade, faz pensar em outra antinomia, aliás, apenas aparente: trata-se da pedagogia do ideal oposta à pedagogia da vida, o que corresponde à oposição entre filosofia da essência e filosofia da existência[16]. Sempre sensível à possibilidade de superar as oposições, o professor Suchodolski empenhou-se em fornecer uma dimensão existencial à pedagogia do ideal, portanto, em transformar a existência humana para levá-la a tornar visível uma essência cada vez mais completa. Mas uma solução desse tipo implica a necessária transformação da sociedade, suprimindo a dominação do homem pelo homem. Em caso de dominação, pensava o professor, a ideia de essência do homem deve constituir um meio de reforçar essa dominação ou, então, a possibilidade de expressar uma esperança utópica em favor da liberdade da existência humana; ela deve escolher, por-

---

[16] *La pédagogie et les grands courants philosophiques. Pédagogie de l'essence et pédagogie de l'existence* Prefácio de M. Debesse. Paris, 1960; Tradução italiana: *Pedagogia dell'essenza e pedagogia dell'esistenza*. Roma, 1962. Tradução romena: *Pedagogia si marile curente filozofice. Pedagogia esentei si pedagogia existetei*, Bucareste, s.d. Tradução alemã: *Pädagogik am Scheideweg, Essenz und Existenz*. Viena, Frankfurt, Zurique, s.d. Tradução catalã: *Pedagogia de l'essencia i pedagogia de l'existencia*. Barcelona, 1986.

tanto, entre o culto da força e da coerção, por um lado, e, por outro, a evasão solitária para o desconhecido.

A educação proposta pelo professor Suchodolski, assim como sua própria atividade, opunham-se conscientemente a qualquer desejo de evasão. Projetos e concepções, mais ou menos realizáveis, constituíam a importante contribuição do professor para as experiências educacionais práticas. Ele sugeria que, em relação à atividade educativa, fossem criados dois grupos: um com o objetivo de preparar os jovens para participar na vida social, econômica e cultural, com a possibilidade de alcançar certo sucesso; e o outro para se empenhar, principalmente, na formação do indivíduo, de modo que ele consiga sua plena realização, sua felicidade. Para tanto, convém elaborar duas estratégias educativas diferentes: a primeira, a serviço dos sucessos pragmáticos, é mais conhecida e relativamente mais evidente. Ao sugerir a necessidade de estudar a "estratégia da vida"[17] pessoal, Bogdan Suchodolski retoma uma divisa de juventude: "Ame a vida, seja valente" – título de um livro publicado, em 1927. Mas, um tanto paradoxalmente, Suchodolski nunca definiu o homem tal como "ele deveria ser", o homem modelo; de acordo com sua convicção, em vez do homem "objeto" da educação, existe o homem como sujeito do processo de formação que, no fundo, nada é além de uma autoformação.

Ao meditar sobre a educação que, "haja o que houver", a despeito dos obstáculos e mal-entendidos, deve ser posta em execução, e ao retomar certas ideias de seu livro *A educação para o futuro*, Suchodolski sugeria que o sistema educativo encontra-se, atualmente, frente a dois tipos de tarefas: o primeiro diz respeito à preparação dos homens para a proteção e a reconstrução da civilização moderna, assim como para a capacidade de orientar seu desenvolvimento posterior; enquanto o segundo tipo consiste na ajuda a fornecer ao homem para que ele possa inventar e

[17] *Wychowanie i strategia zycia* . 1983, 1987.

realizar os valores da vida. Assim, ele sublinhava que a educação refere-se à "situação do homem no mundo"; por isso mesmo, ela deve englobar domínios diversificados, e não somente aqueles que correspondem exatamente às disciplinas científicas autônomas ou às faculdades humanas particulares. Essas áreas consistem nos seguintes aspectos: tomar conhecimento da realidade, seja ela da natureza, da sociedade ou da cultura; promover a criatividade e a participação social na medida em que a atividade do mundo se expressa pelo trabalho; enfim, desenvolver a personalidade e adquirir as devidas competências a fim de dirigir sua própria vida, graças às correspondências encontradas entre a própria pessoa e a substância da formação. Poder-se-ia formular a formação humana da seguinte maneira: "Compreender o mundo, autogerir-se".

Preocupado com a educação realizada "aqui e agora", sensível às divergências de suas concepções atuais, Suchodolski perscrutava, no entanto, os autores clássicos uma vez que era apaixonado pelas ideias de Comênio, Pestalozzi e Dewey. Baseado nesses estudos, ele propôs a fórmula – aliás, uma classificação totalmente pessoal – das "três pedagogias"[18]. Ao realçar na pedagogia, as relações entre ciência descritiva e ciência normativa – porque esta, além de uma tomada de consciência da realidade, é arte da educação –, ele procedia, sucessivamente, à seguinte análise: a pedagogia voltada para a formação da personalidade, fundada na tradição filosófica; a pedagogia da preparação para a vida, correspondente aos progressos da civilização; e a pedagogia do sistema geral do ensino, consequência dos aspectos econômicos e sociais da crise enfrentada pelo mundo contemporâneo. A esse propósito, assinalemos que Suchodolski publicou um estudo sobre *A educação e a economia nacional.*

Esses estudos, assim como seu conhecimento da educação, permitiram-lhe falar com precisão sobre sua própria concepção de

[18] *Trzy pedagogiki* . 1970b. Tradução sérvia: *Tri pedagogije*. Belgrado, 1974.

pedagogia associada tanto ao ideal quanto à vida, sem esquecer as "três pedagogias".

Assim como a história da cultura era, para Suchodolski, a história da plena realização do homem, a pedagogia seria, por sua vez, uma teoria dessa realização, em suma, uma ciência sobre o homem. Um estudo, cujo título retoma praticamente essa expressão[19], foi apresentado por Suchodolski, em 1985, na Itália, enfatizando a relação entre a pedagogia e a problemática da natureza e da vocação do homem. Sensível, como sempre, à realidade que existe e àquela que está em via de se formar, Suchodolski sublinha que a essência da pedagogia não se expressa por suas relações com o conhecimento empírico do homem, tal como ele existe, mas reivindica a vigilância relativamente a seu devir perpétuo. Em vez de ser tal como existe, o homem é, enfatizava Suchodolski, tal como virá a ser. De modo que o caráter próprio da educação é a inspiração, o estímulo, o despertar das aspirações, das motivações e da curiosidade em relação ao mundo; portanto, segundo o professor Suchodolski, a educação é um processo permanente de enriquecimento e autoformação do homem. Essa ideia é exposta, com maior exatidão, na sua última obra: *A educação permanente em profundidade* (1993), publicada desde 1992, na Itália, com o título de *L' educazione permanente in profondita*.

A pedagogia considerada como uma ciência sobre o homem atinge o âmago da educação. Ela aborda, também, o duplo enraizamento do homem exposto ao conflito que opõe atividade e verdade. A atividade prática, segundo o professor, decide o destino do homem; no entanto, este só consegue ser autenticamente humano graças ao cumprimento de sua vocação que é a multiplicação dos valores. Portanto, há seres, cujo objetivo consiste em dominar os semelhantes, em agir com eficácia; e existem ou-

---

[19] Pedagogia quale scienza sull'uomo? *In:* Böhm, W. (Ed.). *Il concetto di pedagogia e educazione nelle diverse aree culturali*. Pisa, 1988.

tros que procuram criar e difundir valores. Bogdan Suchodolski estava convencido de que o humanista deve ser crítico no que diz respeito ao dogmatismo e ao fanatismo que emanam da convicção de possuir a verdade e da necessidade de confirmá-la. Para ele, a verdade do humanista equipara-se à busca da solidariedade entre os homens, à plataforma de um diálogo enriquecedor e aos alicerces da tolerância. Esse tipo de verdade não aumenta os lucros, nem garante a dominação do homem pelo homem; tampouco está a serviço do pragmatismo das atividades ou das competências. Seu papel é totalmente diferente: conduzir à sabedoria.

O humanismo trágico

Mediante suas considerações sobre a cultura e a educação, concebidas na perspectiva do *hic et nunc*, Suchodolski acabou enfatizando a problemática filosófica da vocação do homem. Além de estar inscrita no conjunto de sua obra, ela é objeto de alguns estudos particulares. Sobre sua concepção do homem, ele publicou, no decênio de 1960, duas obras[20] permeadas de reflexões históricas sobre a época do Renascimento e sobre os séculos XVII e XVIII. As análises relativas à natureza do homem são acompanhadas por estudos sobre seus diferentes modos de existência; uma perspectiva sobre o homem "verdadeiro" é ilustrada por imagens da vida dos homens "reais" que se encontram nos livros de arte de cada época. Nas publicações que tratam de sua concepção acerca do homem, Suchodolski serve-se não só das fontes filosóficas, mas também das obras literárias e pictóricas, obedecendo à sua convicção de que a arte, formalização direta das experiências vitais do homem, constitui um recurso peculiar para a reflexão e, ao mesmo tempo, uma fonte de conhecimento sobre o que é o homem.

---

[20] *Narodziny nowozytnej filozofii czowieka*. 1963, 1968. Tradução francesa: *Anthropologie philosophique de la Renaissance* . 1976. Tradução sérvia: *Moderna filozofija coveka*, Belgrado, 1972. *Rozwój nowozzytnej filozofii czowieka*, 1967. Tradução francesa: *Anthropologie philosophique aux XVII^{e} et XVIII^{e} siècles*. 1981.

A concepção que se vai formando do homem, na perspectiva histórica, não é assimilável, portanto, a um panorama de ideias, mas à história da consciência que o homem tem de si mesmo. E Suchodolski formula-se a seguinte questão: "Se não é possível definir o homem do ponto de vista seja de Deus ou da natureza, mas do ponto de vista de seu próprio universo, como se pode, então, aceitar tal definição se o universo do homem revela-se desumano?" Ou ainda: "Será que se pode defender, e como se pode confirmar, a grandeza do homem se os seres humanos são assim tão mesquinhos? E como se explica tamanha mesquinhez quando, afinal, o Homem é tão grandioso?"

Habitado por essas perguntas, o professor Suchodolski procurava respostas não só na história, mas no aprofundamento de estudos sistemáticos sobre a atualidade. Na sua obra *Quem é o homem?*[21], ele se questiona sobre a imagem do homem delineada pelas ciências particulares, tais como a biologia, a psicologia e a sociologia, para delimitar o domínio da filosofia do homem; esta, afirmava ele, deve valorizar sua participação criadora na construção do "mundo humano", sua particularidade inimitável e, principalmente, sua capacidade para superar a matéria, o espaço e o tempo, graças ao caráter durável de suas realizações na área das artes, ciências e tecnologia, assim como graças ao seu trabalho. Suchodolski evocava as diferentes definições acerca do homem, sugerindo que convém encará-lo não só no sentido geral, mas como uma existência particular capaz de viver de uma multiplicidade de maneiras, de expressar sua identidade, além de se enredar nos dramas e nas contradições da existência.

O interesse pelas expressões particulares da vida do homem, consideradas em uma perspectiva temporal, manifesta-se em uma tipologia dos estilos de vida, proposta por Suchodolski. Ele estava convencido de que a vida humana está marcada por duas espécies de atividades:

[21] *Kim jest czowiek?*. 1974ª. 5. ed., 1986. Tradução checa, 1978.

ou o homem submete-se às necessidades sobre as quais ele não tem controle ou, então, ele constrói seu mundo autônomo. Em outras palavras, o homem pode aceitar a realidade tal qual ela lhe é oferecida ou, então, superá-la; portanto, ele tira proveito dessa realidade, ou vai resistir à sua influência. Mas, o que parece ser essencial é a atitude do homem frente ao tempo: a experiência existencial vivenciada por ele limita-se ao momento presente, ou é uma experiência orientada para o passado como se tratasse de um lugar de fuga. Sua experiência pode ser, também, um impulso para o futuro. De outro ponto de vista, a vida pode fixar-se no tempo imobilizado, isto é, nos valores duradouros e imutáveis; mas pode expressar-se, também, por uma participação ativa na observância dos deveres; finalmente, ela pode realizar-se pela revolta e pelos protestos contra a ordem estabelecida. Bogdan Suchodolski optou pessoalmente por uma vida solitária, mas, em comunidade de valores, por uma vida partilhada com os outros. Ao analisar os estilos de vida, ele reconhecia a dignidade e a riqueza de cada um de seus aspectos.

Portanto, o próprio do homem foi definido por Suchodolski, de maneira pessoal, principalmente por meio de suas contradições fundamentais e pelo jogo dinâmico incessante que as caracterizam. Essas contradições dizem respeito tanto à definição do lugar ocupado pelo homem no universo, quanto às diferentes maneiras de entender o mundo ou à maneira de ter acesso à verdade; elas referem-se, também, aos polos do coração e do espírito, do solitário e do comunitário, do altruísmo e do hedonismo, além do desejo de "ser" e da vontade de "ter". A análise dessas oposições não implica fazer escolhas, nem julgamentos de valor; ela visa tão somente aprofundar nosso conhecimento relativo à complexidade do ser vivo, assim como a experiência única de sua existência no mundo e na sociedade, em relação à sua própria identidade.

Ao observar, com sensibilidade e atenção, os acontecimentos de nosso mundo atual – em particular, o crescimento da violência,

da agressividade e do ódio; o aumento absurdo do número de conflitos e as vitórias evidentes do mal; o destino da Europa ao qual Suchodolski dedicou sempre o maior apreço e que, hoje em dia, "atraiçoa" seu ideal sublime –, ele foi levado a formar uma opinião pessimista sobre o futuro.

Ele se dava conta de que o humanismo, noção essencial de sua reflexão, era atingido cada vez mais virulentamente pelo trágico; ora, tal situação foi lucidamente mencionada nos títulos dos escritos que assinou no período final de sua vida. Um livro publicado em 1990 intitulava-se *A educação apesar de tudo*: o termo "tudo" referia-se ao caos do mundo, à predominância perigosa do mal na nossa realidade imediata, assim como aos fracassos e às desilusões da educação que perdeu o apoio tradicional que lhe era garantido pela civilização. De acordo com a observação de Suchodolski, a condição da pedagogia começava a ruir porque, pela primeira vez, a pedagogia e a prática da educação deixaram de contar com a estabilidade de seu ponto de apoio. Tendo constituído, há vários séculos, uma base e uma instância para a reflexão e para a prática na área educacional, a civilização revelava sua instabilidade: além de ter deixado de servir de base, ela tem sido alvo de reflexões críticas sobre seu sentido e seu futuro. Assim, no pensamento dedicado à educação, o professor Suchodolski propôs introduzir as categorias da coragem e da esperança que permitiriam respaldar o sentido da atividade educativa e, até mesmo, a obrigatoriedade de agir para o homem e em favor dos valores.

Convém evocar, a esse respeito, o teste imaginado pelo professor Suchodolski sobre "A pedagogia do humanismo trágico"[22]. Neste texto, ele indica que a educação manteve sempre uma estreita relação com a visão trágica da vida e da morte. Aliás,

[22] Conferência apresentada no Congresso da Associação Mundial das Ciências da Educação, Praga, 1989. Lebenssinn in einer sinnlosen Welt? Die Pädagogik des tragischen. *In:* Böhm, W.; Lindauer, M. (Eds.). *Woher,Wozu? Wohin? Fragen nach dem menschlichen Leben*. Stuttgart, 1990.

sua melhor ilustração encontra-se no destino de dois famosos personagens do drama pedagógico: Sócrates e Jesus Cristo. Uma categoria do trágico é, segundo a sutil análise do professor, uma categoria da vida autenticamente humana – categoria da esperança confirmada, paradoxalmente, por um fracasso que, no entanto, aparece como uma vitória sobre o destino.

Sempre sensível à dinâmica das contradições, Suchodolski tentava superá-las, procurando as grandes sínteses e olhando para o futuro. Sua obra, fecunda e multifacetada, convida-nos à reflexão e suscita nossa inquietação. Viajante solitário do universo das ideias, sensível aos dramas da condição humana, ele desvelava as esperanças e as desilusões de todos aqueles que desejavam, por meio da educação, transformar o mundo. Ele convidava, ao mesmo tempo, a penetrar no âmago das experiências e das tensões do ser humano, enredado em seu mundo, dividido entre "destino" e "decisões", entre restrições e potencialidades. Suchodolski enfatizava o vínculo profundo que liga o homem ao mundo, assim como o caráter durável da aspiração do homem à grandeza, não só avaliada pela duração de suas obras, mas também suscetível de emergir de seu poder sobre os outros.

Uma vida humana concebida como uma grande peregrinação, marcada pelo senso de responsabilidade em cada momento, eis o que poderia ser a grandeza à medida de cada um de nós: essa é justamente a mensagem do professor Suchodolski.

O SER HUMANO INTEGRAL E O HUMANISMO CIENTÍFICO DE SUCHODOLSKI

Jason Ferreira Mafra

Bogdan Suchodolski é o autor mais importante do pensamento educacional polonês no século XX. A relevância de seus escritos pode ser descrita não apenas pela monumentalidade de publicações, que somam mais de quarenta livros – traduzidos principalmente para o italiano, o espanhol, o francês e o inglês – mas, igualmente, pela diversidade de temas que elegeu para examinar os inúmeros problemas da cultura e da educação.

Debruçando-se intensamente em pesquisas por quase setenta anos, fez de sua prática rigorosa de *scholar* um exercício de militância constante em prol de uma sociedade humanamente mais justa e esperançosa.

Pela coerência de vida com os seus escritos e pela opção política na abordagem de seus objetos, Suchodolski tornou-se uma das referências de Paulo Freire, que o reconhecia como o "último humanista do século". De fato, o pensador polonês teve influência direta no pensamento do educador brasileiro. Isso é percebido tanto pela presença de suas ideias no campo da pedagogia libertadora, no Brasil, quanto pelo fecundo diálogo que estabeleceu com Freire em encontros e correspondências.

No acervo da biblioteca pessoal de Paulo Freire, sediada no Instituto Paulo Freire, encontram-se várias obras de Suchodolski, entre as quais *Teoria marxista de la educación*. Esta foi, sem nenhuma dúvida, uma das leituras do educador brasileiro, por ocasião da escrita de *Pedagogia do oprimido*, sua obra-prima, concluída no outono de 1968.

Conforme está registrado na primeira página do livro pelo próprio Freire que assina tal registro, adquiriu o exemplar da *Teoria marxista de la educación*, em Santiago do Chile, em novembro de 1967. A julgar pelos grifos que se estendem por todos os capítulos, examinou-o na íntegra. Sempre destacando os trechos mais significativos e fazendo anotações à tinta no próprio livro, Paulo Freire dialogava, naquele contexto, com as teses suchodolskianas que, de uma forma ou de outra, incorporaram-se em diferentes escritos do educador brasileiro.

Isso pode ser claramente atestado por meio da muitas marcações e anotações feitas de próprio punho por Paulo Freire no exemplar a que nos referimos. Ali encontram-se reflexões a respeito de *conscientização*, *humanização*, *práxis*, *autonomia*, entre outras categorias recorrentes na produção freiriana.

A proximidade entre os dois autores é evidenciada também pelos encontros e diálogos realizados à distância, a exemplo do que podemos observar em uma de suas correspondências[23]:

> Caro senhor Paulo Freire,
>
> Sua carta me proporcionou um enorme prazer. Estou profundamente tocado pelo interesse que dedica às minhas obras. Lembro-me muito bem de nosso encontro, mas penso, sobretudo, na sua atividade e nas ideias que são também as minhas. Felicito-o pelo retorno a seu país e desejo-lhe muito bom trabalho. Espero que nos encontremos ainda, não somente no plano das ideias, mas também pessoalmente.
>
> Ficarei feliz em poder ler os seus livros e outros textos publicados recentemente.
>
> Queira aceitar a expressão de meus sentimentos pessoais e de amizade.
>
> Bogdan Sucholdolski
>
> Varsovie, 10/12/83.

---

[23] Essa carta está reproduzida na obra *Paulo Freire*: uma biobibliografia, organizada por Moacir Gadotti e publicada pela Editora Cortez, em parceria com o Instituto Paulo Freire e a Unesco, em 1996.

Sabemos que uma obra, seja de que natureza for, reflete sempre a antropologia de seu autor. Por isso, apresentamos, a seguir, muito sucintamente, um panorama do contexto sociopolítico em que viveu o autor polonês.

Suchodolski presenciou, em seu país, os grandes momentos da história do século passado. Nasceu na aurora do século XX, quando sua pátria encontrava-se sob o jugo estrangeiro. A Polônia conseguiu a sua independência apenas no fim da Primeira Grande Guerra. Consolidou-a após a Guerra Polaco-Soviética (1919-1921), mas, perdeu-a, novamente, em 1939, quando da invasão das tropas nazistas, fato que assinalou o início do segundo grande conflito mundial.

Durante a Segunda Guerra, além de ter sido o país que proporcionalmente mais sofreu perdas humanas, o território polaco foi palco de uma das piores barbáries da história: os campos de extermínio de Auschwitz. Entre os mortos nesses campos que somaram mais de um milhão de pessoas, estavam milhares de intelectuais poloneses. Nesse período, atuando na universidade clandestina e perseguido pela Gestapo, juntamente com outros intelectuais e estudantes, Suchodolski fez de sua atividade docente uma ferramenta de denúncia e luta contra o nazismo.

Com o fim da Segunda Guerra, a Polônia, onde se firmou o Pacto de Varsóvia, tornou-se um dos epicentros da Guerra Fria. Ao mesmo tempo, e contraditoriamente a essa atmosfera bélica, foi o lócus de importantes movimentos pró-democráticos, como o sindicato independente *Solidariedade*, principal protagonista das reformas políticas polonesas que, durante a década de 1980, prenunciaram as grandes mudanças que ocorreriam na Europa e no mundo a partir da derrubada do Muro de Berlim, em 1989.

Foi nesse contexto hostil que Suchodolski viveu sua missão de cumprir o conhecido apelo de Adorno: "A exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação".

No prefácio de *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*, Maurice Debesse, psicólogo francês e seu contemporâneo, afirma que "para evitar, simultaneamente 'trair a liberdade', devido a um desejo de adaptação rígida; e 'trair a realidade' devido a um desejo utópico de desenvolvimento ideal", Suchodolski "parte de uma teoria da natureza social do homem". Para ele, o objetivo de sua visão educacional era o de "contribuir para que a existência humana possa tornar-se base da criação da essência humana" (Suchodolski, 2000, p. 9).

Os escritos pedagógicos suchodolskianos são sempre marcados por consistente fundamentação histórica e filosófica, cuja base assenta-se a partir de uma interpretação marxista, poderíamos dizer, não ortodoxa. Isso, porém, não esconde o seu grande conhecimento e interesse pelos clássicos da literatura os quais, para além de revelar sua considerável erudição, incorporam-se às categorias de análises em seus trabalhos.

Da mesma forma, o seu olhar marxista, como poderia ocorrer em leituras estreitas, não o impedem de captar importantes visões filosóficas em personalidades geralmente marginais em estudos acadêmicos, como o fez, por exemplo, em relação à São Francisco de Assis, a quem se referiu como filósofo medieval, situando-o ao lado de Tomás de Aquino e Agostinho.

Ao contrário do que se pode imaginar, considerando-se a riqueza enciclopédica de sua formação, muitas obras suchodolskianas revelam a dimensão eminentemente prática de seus escritos. Em certa medida, serviram de fundamento a ações concretas de sua existência, a exemplo de sua resistência à ocupação estrangeira, de que falamos anteriormente. Nesse sentido, a educação era, para ele, não apenas caminho para superar a alienação, mas, instrumento de luta contra as formas diretas e indiretas (simbólicas) de opressão.

Humanista enraizado, pela formação intelectual e pelo contexto político, nos clássicos ideais modernos, expressou em todos os seus trabalhos profunda confiança na herança epistemológica do marxismo.

Acreditava na intencionalidade da educação como um projeto que, construído racionalmente, seria determinante na evolução sócio-cultural do ser humano. Por isso, até mesmo em seus escritos considerados pessimistas, observa-se uma esperança inabalável em sua obra.

Se, de fato, pudermos falar em pessimismo em Suchodolski, não podemos nos esquecer que ele se manifesta apenas em alguns textos produzidos no fim de sua vida e que coincidem com a queda do socialismo real. Suchodolski faleceu em 1992, menos de um ano após o decreto que estabeleceu o fim da União Soviética. Ainda que afetado por esse contexto turbulento, ele encontra racionalidades que, no limite do caos e da dúvida, permitem-lhe ressignificar a educação, encontrando um sentido histórico a partir do que chamou de "pedagogia do humanismo trágico".

De toda a sua vasta produção, apenas cinco obras do professor polonês estão disponíveis no Brasil. Dessas, somente duas foram traduzidas para o português. As demais são encontradas em espanhol ou francês.

Geralmente, as obras de Suchodolski são vistas apenas, com algumas exceções, nos acervos das bibliotecas de grandes universidades públicas brasileiras.

Com maior ou menor presença, dependendo do espaço bibliográfico em que se procura, os livros desse educador existentes no Brasil são: *La pédagogie et les grands courants philosophique: pédagogie de l'essence et pédagogie de l'existence* (1960), traduzida para o português em 1972, sob o título de *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas:* pedagogia da essência e pedagogia; *Teoria marxista de la educación* (1965), traduzida ao português em três volumes no ano de 1976; *Fundamentos de pedagogía socialista* (1967); *Tratado de pedagogía* (1971); *Educación humana del hombre:* de la filosofia del hombre y la civilizacion a los nuevos fundamentos pedagógicos de la época de las revoluciones (1977).

Considerando a raridade da prática de leitura de textos em outros idiomas no campo universitário brasileiro e o fato de que

livros importantes como *Wycchowanie dla przyskosci* [A educação para o futuro] não existem nem em português nem em espanhol, pode-se assegurar que o pensamento de Suchodolski é pouco conhecido no Brasil.

Levando-se em conta disponibilidade das obras suchodolskianas nas principais bibliotecas universitárias brasileiras e as referências a Suchodolski em trabalhos publicados em nosso país, principalmente em artigos, livros e teses, elegemos para a antologia que ora apresentamos, três títulos: *Teoria marxista da educação*, *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas, La educación humana del hombre*.

Da pedagogia materialista à educação humana do homem

O livro *Teoria marxista da educação*, concluído em 1957, é a obra suchodolskiana de maior densidade no que tange à missão de se apresentar as condições científicas para uma pedagogia socialista. Na verdade, trata-se de um trabalho de quase uma década. A primeira parte dessa obra, em que trata da crítica da pedagogia burguesa nas obras de Marx, foi terminada em 1950; e a segunda, na qual analisa a concepção pedagógica desse mesmo pensador, em 1952. Os demais textos foram produzidos nos cinco anos seguintes.

Escrito no apogeu do processo de formação do bloco socialista, de que a Polônia constituía-se como um dos principais núcleos, esse livro deve ser entendido como parte de um contexto de estruturação política interna do país e de um período em que as grandes narrativas teóricas encontravam-se ainda intactas.

Segundo o próprio autor, essa obra – cujo título original, *U podstaw materialistycznej teorii wychowania*, poderia ser traduzido ao português para "Fundamentos da teoria materialista da educação" – foi escrita para responder as seguintes questões: "Em que medida a pedagogia socialista é uma continuação do desenvolvimento histórico da teoria da educação e da prática? Quais são as suas delimitações? Que novos problemas ela pode solucionar?".

Ainda que Marx e Engels tenham tratado de questões pedagógicas apenas de forma fragmentária, Suchodolski considera que ambos têm uma decisiva importância no pensamento pedagógico por serem "criadores de uma nova concepção da cultura, da história, da sociedade e do homem" (1966, p. xi).

Para ele, essa concepção foi o ponto de partida não apenas para a crítica dos fundamentos da cultura burguesa, mas, igualmente, para os princípios da pedagogia socialista. Dez anos mais tarde, em 1967, Suchodolski publicaria um livro exatamente com esse título: "Fundamentos da pedagogia socialista".

Teoria marxista da educação é composta por nove capítulos. Vale lembrar que a versão espanhola, de 1966, publicou integralmente esses textos em um só livro, em 1966, ao passo que a edição portuguesa o fez, dez anos mais tarde, em três volumes.

No primeiro capítulo, Suchodolski apresenta um apanhado das referências a respeito da educação existentes nas obras de Marx e Engels. Nos capítulos dois, três e quatro, analisa os problemas centrais da filosofia e das atividades desses autores no que tange às repercussões de suas ideias e práticas nas concepções educacionais.

Os capítulos seguintes são dedicados a demonstrar o empreendimento filosófico que Marx e Engels fizeram em defesa de uma educação materialista contra as concepções burguesas de ensino, demonstrando o idealismo inerente a tais concepções. O objetivo central dessa obra é, como expõe o autor, "mostrar o valor permanente da educação em Marx e Engels para o desenvolvimento do pensamento pedagógico" (p. xi), destacando o seu caráter científico e filosófico.

O autor conclui essa obra demonstrando que, para a concepção materialista ou, se quiser, marxista da educação, a "única saída à alternativa entre oportunismo e utopia consiste na obrigação de se estabelecer um pacto com a prática revolucionária do movimento proletário". Para ele, essa é a condição e o "único caminho para a formação dos homens novos" (1966, p. 332).

A educação humana do homem, dos três livros que elegemos para esta antologia, é a obra mais volumosa (534 páginas). Foi escrita dez anos após *Teoria marxista da educação*. Sob o título polonês de *Swiat czowieka a wychowanie* (O mundo do homem e a educação), na tradução espanhola recebeu o longo subtítulo de "da filosofia do homem e a civilização aos novos fundamentos pedagógico da época das revoluções".

Trata-se de um livro em que são abordados assuntos variados resultantes de pesquisas e de trabalhos apresentados em palestras, conferências e seminários realizados na Polônia e em outros países, entre 1958 e 1966. Essa obra é relevante, tanto pelo aprofundamento de certos conteúdos que Suchodolski já havia esboçado em obras anteriores, quanto pela diversidade temática que, entre outros aspectos, evidencia a incrível fluência do autor por áreas tão distintas das ciências humanas.

É aí também que ele fala sobre a sua visão pessoal de educação, em um texto intitulado "minha pedagogia", especialmente elaborado para essa obra.

O livro é dividido em quatro partes que, juntas, totalizam vinte e seis capítulos. Na primeira parte, o autor trata de um conjunto de análises a respeito da problemática teórica que envolve a filosofia do homem e a civilização. Na segunda, examina determinados aspectos do "mundo dos homens", sobretudo aqueles concernentes a três esferas: ciência, técnica e arte.

A terceira parte da obra versa sobre problemas da política pedagógica de seu tempo, em especial, os que envolvem o ensino médio, o ensino profissional e o ensino superior. A quarta e última parte é dedicada às perspectivas e desafios da juventude, tendo como elemento central a discussão sobre os problemas e deficiências do trabalho educativo em seu país.

Ao expor sobre a sua concepção educacional, Suchodolski afirma que a pedagogia é "uma ciência dos fatores modeladores do homem em seu desenvolvimento histórico" (p. 10). É por isso

que, ao teorizar sobre pedagogia, o autor percorre recônditos lugares da filosofia, sociologia, psicologia, história da cultura, literatura, arte, entre outros. Para ele, só a partir dessa análise integral do ser humano se torna possível superar as diferenças que historicamente se estabeleceram entre a pedagogia como ciência teórica e a pedagogia como ciência prática. No entendimento de Suchodolski, a educação (e, por sua vez, a pedagogia) "é sempre uma esperança racional", que configura-se como "a mais importante categoria existencial dos atributos humanos" (p. 28).

Essência e existência como dimensões históricas da dialética pedagógica

Três anos após *Teoria marxista da educação*, Suchodolski publica, em 1960, *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. Esse é, de longe, o trabalho mais conhecido do pensador no Brasil. Encontrado praticamente em todas as bibliotecas onde há livros do educador polonês, tornou-se a obra mais citada de Suchodolski em trabalhos na educação. Curiosamente, esse livro existe, no Brasil, em duas versões, uma publicada pela editora "Livros Horizonte", de Lisboa, outra pela editora paulista "Centauro", com edição inaugural de 2002.

Por se tratar da obra de maior impacto nos escritos brasileiros, mesmo que tais impactos sejam, em nossa opinião, muito periféricos, nos deteremos um pouco mais na apresentação desse livro.

Em *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*, como está nítido no subtítulo da obra, Suchodolski procura discutir as dimensões da essência e da existência como conflito central do pensamento pedagógico na história da educação ocidental. A primeira pedagogia, fundada numa matriz idealista, toma o ser humano como deve ser; a segunda, assentada numa visão empírica do homem, analisa-o a partir do que ele realmente é.

De acordo com Suchodolski, a pedagogia da essência tem em Platão, primeiramente, e, mais tarde, em São Tomás de Aquino, os

seus portos teóricos. É a corrente mais antiga do pensamento educacional que, a despeito das críticas e embates provenientes da pedagogia da existência, não se extinguiu, chegando com bastante vitalidade aos nossos dias. E isso não se reflete apenas no campo das ideias, mas, com mais ênfase ainda, nas práticas educativas, considerando que o ser humano ideal continua a ser, arriscaríamos dizer, o horizonte a partir do qual se desenvolve a maior parte das ações pedagógicas.

Inferir que o paradigma platônico tem ligação direta com os fundamentos da pedagogia da essência parece óbvio, haja vista que o mundo das ideias, caracterizado como lugar da verdadeira realidade em Platão, é sinônimo de mundo das essências. Mas, como essa pedagogia se sustentaria nos sistema tomista, considerando que este tem suas raízes no pensamento aristotélico, segundo o qual, o que existe é o homem concreto, empírico?

De fato, haveria possibilidade de se estender razoavelmente nessa análise, mas, de uma forma muito direta, vale lembrar que o interesse da pedagogia da essência não é a física de Aristóteles, mas, a metafísica, presente também no modelo tomista que, na perspectiva escolástica, corrobora o ser humano idealizado.

É na Renascença que aparecem as primeiras manifestações da pedagogia da existência. As radicais transformações ocorridas nessa época, sobretudo pela decadência do sistema feudal e enfraquecimento do poder católico, no início da modernidade, introduziram questionamentos profundos às tradições. O deslocamento para um olhar antropocêntrico da vida, bem como a instauração de um novo sentido de indivíduo, em certos contextos europeus, criaram possibilidades éticas de se pensar o ser humano pragmaticamente, isto é, em seu cotidiano concreto. Daí que grandes obras dessa época, mesmo aquelas que recorrem a caricaturas como meio de propagar suas mensagens, tenham se tornado reveladoras de muitos aspectos do ser humano concreto.

Suchodolski menciona como exemplos paradoxais os trabalhos do escritor e médico François Rabelais (*Gargântua e Pantagruel*) e de Michel de Montaigne (*Ensaios*). Ambos, cada qual em seu gênero literário, destilam ácidas críticas não apenas às tradições teológicas do medievo, mas, igualmente, às muitas pretensões idealistas do humanismo renascentista.

As contribuições de Montaigne, segundo Suchodolski (pp. 22-23), representam os primeiros passos para uma pedagogia da existência. Para ele, esse ensaísta francês, mais do que propor mudanças pontuais na educação, mostrava a "profundidade ignorada do processo educativo" e revelava "a sua ligação com a vida real do homem". (p. 22)

Todavia, a pedagogia da essência continuou hegemônica na modernidade, sustentando-se num "sistema natural da cultura" que, como observa Suchodolski, "englobava um conjunto de ideias e normas com significado geral e permanente" (p. 25). Esse sistema constituía-se em um "tribunal para condenar a violência, a força e a injustiça", ao mesmo tempo em que devia servir de "travão ao relativismo, ao cepticismo, ao ateísmo e à libertinagem" (pp. 25-26).

De acordo com Suchodolski, Rousseau (1712-1778) foi o primeiro autor a radicalizar as críticas à pedagogia da essência, criando assim "perspectivas para uma pedagogia da existência" (p. 33). Com o criticismo de Kant (1724-1804), surgiram os primeiros esforços para uma conceituação dessa pedagogia, embora a filosofia kantiana tenha colaborado, em seus desdobramentos com Fichte e Hegel, para mais uma variante da pedagogia da essência.

Foi a partir das diferentes contribuições filosóficas de Kierkegaard (1813-1855), Stirner (1806-1856) e Nietzsche (1844-1900), que a pedagogia da existência começou a tomar corpo. Fortaleceu-se com as teorias evolucionistas de Charles Darwin (1809-1882), no campo do desenvolvimento da natureza e de Herbert Spencer (1820-1903), a respeito do desenvolvimento social.

Para Suchodolski, Spencer, sobretudo nas obras *Que conhecimento tem mais valor* e *Educação*, foi quem formulou uma espécie de teoria que procurou desconstruir a validade da educação tradicional, aristocrática. Ao mesmo tempo, esse autor apresentou uma função prática para a educação que atendia as necessidades do ideário burguês. Defensor dos princípios liberais e da tese da "sobrevivência do mais apto", Spencer propunha uma educação instrumental que, como "uma arma na luta pela conservação da vida" (p. 50), garantisse também a existência do indivíduo e a de seus descendentes.

Como se vê, o modelo existencialista de Spencer não reivindicava uma ação revolucionária à educação, ao contrário, tratava-se antes de, deslegitimando o modelo tradicional, reafirmar os valores de uma classe que se tornara naquele contexto, recentemente hegemônica. Suchodolski reconhece, todavia, que foi a partir dessa época, graças ao trabalho de outros pedagogos e psicólogos, que a "pedagogia da existência tornou-se, além de revolta contra a pedagogia da essência e programa geral de ação, um sistema determinado de investigações, um conjunto de métodos e aquisições na via do conhecimento" (p. 52).

Situam-se, nessa linha, os trabalhos de Stanley Hall (1846-1924) Claparède (1873-1940), Dewey (1859-1952) e Decroly (1871-1932). Os estudos desses e de outros autores que podem ser identificados com a pedagogia da existência, como Freud (1856-1939), influenciaram os defensores da pedagogia da essência de tal forma que, segundo Suchodolski, nessa época, iniciou-se um processo de "existencialização da pedagogia da essência" (pp. 60-64).

Suchodolski assegura que a antinomia entre essência e existência, no campo da pedagogia, persiste no mundo contemporâneo e só poderá ser resolvida "dentro de condições em que tanto a educação como o sistema social sejam concebidos à 'escala' do homem" (p. 71).

De acordo com o filósofo polonês, a educação nova foi uma tentativa de resolver esse impasse. Todavia, apesar dos avanços, sobretudo no campo da psicologia e da sociologia, que proporcionaram referencias para a concepção da pedagogia pedocêntrica, não conseguiu superar a contradição liberdade-adaptação pendendo, em última análise, para o conformismo.

No entendimento de Suchodolski, os impasses entre as duas correntes pedagógicas poderão ser superados apenas quando se constituir uma aliança definitiva entre a ação pedagógica e a ação social.

Apenas assim, se evitará que "a existência social do homem esteja em contradição com a sua essência". Essa é a condição para "uma formação da juventude em que a vida e o ideal se unirão de modo criador e dinâmico" (p. 107). Aí reside, segundo o olhar suchodolskiano, a educação radicalmente transformadora, isto é, a educação do futuro.

TEXTOS SELECIONADOS[24]

1. *Teoria marxista da educação*

1.1. Evolução dos problemas pedagógicos nos escritos de Marx e Engels

O ponto central em torno do qual se cristalizaram todas as questões principais da pedagogia foi a atividade revolucionária de Marx e Engels e sua teoria. Sobre isso, é irrelevante o fato de que esses problemas pedagógicos tenham sido diretamente abordados ou, consequentemente, sejam resultados de determinadas teses. As etapas de desenvolvimento desta atividade, tal como do pensamento filosófico e das investigações científicas no campo da economia e da história, coincidem com as etapas do desenvolvimento dos problemas pedagógicos. (p. 1) [...]

No processo de sua evolução política, o jovem Marx, atingiu uma crítica cada vez mais consequente do Estado absolutista, a uma formulação cada vez mais radical das exigências democráticas. Primeiramente Marx dirigiu suas opiniões políticas aos círculos de tendência esquerdista da burguesia alemã e de sua intelectualidade, e mais tarde, cada vez mais acusadamente, como "separatista" ao formular a transição do democratismo revolucionário ao comunismo. (p. 2) [...]

---

[24] Os textos referentes aos capítulos I, II e III foram traduzidos do espanhol para o português por Jason Mafra a partir da obra: Suchodolski, Bogdan. *Teoria marxista de la educación*. Tradución del alemán por Maria Rosa Borras. México, D.F. Editorial Grujalbo, 1966. Os textos referentes aos capítulos IV, V e VI foram extraídos da obra: Suchodolski, Bogdan. *Teoria marxista de educação*. v. 2. Tradução de Francisco Paiva Boleo. Lisboa: Estampa, 1976. Os textos referentes aos capítulos VII, VIII e IX foram extraídos da obra: Suchodolski, Bogdan. *Teoria marxista de educação*. v. 3. Tradução de Francisco Paiva Boleo. Lisboa: Estampa, 1976.

A crítica a ordem social constituída e sua classe dominante, a convicção de que a tarefa do pensamento humano consiste em desmascarar o mundo burguês e cooperar com a revolução que se anuncia e reconstitui a dignidade humana, tudo isto representa uma parte da luta política de Marx. Rapidamente, iniciou sua crítica a uma segunda frente, dirigida contra as concepções utópicas e abstratas dos chamados benfeitores da humanidade. (p. 2) [...]

Que problemas pedagógicos se encontram em primeiro plano no pensamento filosófico e político do jovem Marx? Trata-se principalmente de questões vinculadas à relação da filosofia com a vida e os problemas sociais que afetam a situação do homem na sociedade burguesa. (p.5) [...]

Porém esse papel crítico e criador, este papel educativo e ativo, só pode ser desempenhado pela filosofia quando se converte em arma do proletariado que luta. Esta ligação e somente ela pode assegurar à filosofia a eficácia material da força da vontade espiritual. Do contrário, permaneceria em uma esfera alheia à vida, seus esforços consistiriam em uma mudança da "filosofia como filosofia" e suas vitórias ocorreriam no mundo de abstrações e ilusões. (p. 5) [...]

Engels chegou às concepções materialistas e comunistas por outro caminho. Em que pese o fato de que provinha de uma família industrial, rica e religiosa, libertou-se gradualmente das cadeias da cultura e da moral burguesa, espiritualistas, coletou ricas experiências da vida da classe oprimida e escreveu e falou sempre corajosamente contra a hipocrisia social e religiosa. De suas experiências na Inglaterra extraiu maduras conclusões nas quais se pode reconhecer os princípios do socialismo científico. Enquanto Marx se interessou principalmente pelos problemas básicos filosóficos do homem e da sociedade, de que se podem extrair importantes conclusões para a pedagogia, em Engels predominou a reação diante das observações empíricas, concretas que atuaram sobre ele apontando o caminho de sua evolução e possibilidades; nesta análise

da vida social se lhe apresentaram também os problemas da educação (p. 8). [...]

Segundo a opinião dos socialistas utópicos, a educação devia ser um dos fatores mais importantes da criação de uma nova sociedade; para Marx e Engels, isso deve unir-se estreitamente à concreta prática revolucionária. Ao afirmar que a educação devia surgir o mais próximo possível da revolução concreta, Marx e Engels assinalam que é necessário preparar ideologicamente esta última. Diante da opinião de certos círculos que o "instinto revolucionário" conduz indefectivelmente a ações espontâneas, Marx defende, contra esses "alquimistas da revolução", que a "ignorância não ajuda nunca a ninguém", mas que é preciso atuar seriamente e com conhecimento dos fatos, e a ciência é a única capaz de facilitá-lo. Para muitos as tarefas fundamentais da educação consistem em educar o coração e a virtude; para Marx e Engels o desenvolvimento da consciência e o despertar do interesse pela revolução têm importância maior. (p. 32) [...]

Os problemas educacionais deixavam de ser questões das "categorias sagradas", dos "ideais gerais da humanidade" da "natureza invariável humana". Transformaram-se mais e mais em problemas históricos, problemas de uma época determinada, de um lugar determinado e de determinadas tarefas sociais. Os educadores não devem imaginar que podem estabelecer arbitrariamente os ideais educativos. Devem compreender que sua atividade depende, principalmente nas etapas de desenvolvimento social determinadas, das relações materiais predominantes. Não se deparam nunca com uma "criança em si", mas com uma criança de uma classe determinada, com uma criança que cresce sob determinadas relações sociais. (p. 36)

Esta concepção concreto-histórica da essência da educação foi realizada por Marx e Engels durante sua atividade prática político-organizativa. (p. 36) [...]

A pedagogia verdadeiramente científica e progressista deve ser capaz de analisar a atividade educadora com os métodos do materialismo histórico. (p. 39). [...]

O socialismo utópico reconheceu corretamente "o antagonismo das classes e a eficácia dos elementos que se decompõem na mesma sociedade dominante", porém não percebeu os fatores que determinam o desenvolvimento social e não concebeu "por parte do proletariado tarefa histórica alguma nem movimento político autônomo algum". Por essas razões estava condenado a alimentar crenças ilusórias na força revolucionária da educação, da propaganda e do exemplo, que permaneciam à margem do movimento revolucionário da classe trabalhadora. (p. 40) [...]

O complexo de questões educacionais e de ensino do último período criador de Marx e Engels compreende: os métodos de luta pelo ensino da classe trabalhadora; o programa de ensino baseado no progresso da ciência e a vinculação do trabalho escolar com o trabalho produtivo; a reivindicação de uma educação que desenvolva os homens em todos os aspectos; as perspectivas desse programa sob as condições do socialismo.

1.2. Diagnóstico da atualidade

O trabalho científico e filosófico de Marx e Engels estava intimamente unido a sua atividade revolucionária. Parte desta atuação e fortalece a preparação para suas posteriores lutas revolucionárias. O conhecimento da realidade, principalmente da realidade histórica e social, e o descobrimento das leis que a regem, possibilitou organizar eficazmente as ações da classe trabalhadora contra a ordem dominante, cujas contradições a ciência descobria. [...]

De modo semelhante, também os problemas educativos não foram analisados a partir de uma teoria geral da cultura ou de concepções gerais dos homens. Em contraposição a um universalismo a-histórico deste tipo, Marx e Engels trataram as questões da educação,

principalmente, em estreita relação com a situação contemporânea histórica e com as urgentes tarefas sociais. Só a partir daqui deram início à realização de certas generalizações. (pp. 9-60) [...]

Marx, que se apoia nos princípios do materialismo histórico e dialético, considera a época capitalista como uma etapa determinada do desenvolvimento histórico, como uma etapa que se caracteriza pela crescente intensidade de luta entre as forças antagônicas de classe. O juízo emitido sobre esta época deve ter o caráter de um imperativo histórico que desentranhe sua gênese, suas leis de desenvolvimento e seu inevitável fim. Em um imperativo deste tipo, se incluem ao mesmo tempo as forças que surgiram e cresceram no intervalo desta época, as forças produtivas, os homens, as forças sociais que destroem a ordem capitalista e conduzem mediante a revolução a uma nova etapa do desenvolvimento socialista. (p. 63) [...]

Este modo de considerar o capitalismo inclui uma cabal, exata e justa valoração que o diferencia tanto das críticas moralizadoras como das apologias burguesa do capitalismo. Ambas as concepções são, para Marx, expressão de um modo de pensar a-histórico. A primeira, porque reduz o transcurso real da história a um modo romântico utópico e se cria ilusões de poder anulá-lo; a segunda, porque explica uma etapa determinada do desenvolvimento como algo invariável e inexorável, desconsiderando posteriores transformações, qualitativamente novas. (p. 63) [...]

Marx considera a educação como algo que se realiza através do trabalho e na comunidade dentro dos marcos do desenvolvimento histórico, em cujo transcurso se operam dois processos opostos. Sociedade e trabalho no percurso histórico criam e formam os homens. Todavia, esses processos nas sociedades classistas os desumanizam, ainda que ofereçam ao mesmo tempo grandes possibilidades para o seu desenvolvimento. Na época do capitalismo essa contradição tornou-se particularmente aguda. A divisão crescente do trabalho, o papel crescente da propriedade privada e

de opressão de classe chega a ser um fator cada vez mais forte de diferenciação que destrói o vínculo do indivíduo com o trabalho e a sociedade e, por sua vez, aniquila a vida individual. (p. 65) [...]

Este processo, em que o trabalho humano deixa de ser humano e de ser um fator de desenvolvimento da humanidade, em que o trabalho se converte em uma fonte de limitação e deformação, adquire novas características a partir da época da produção mecanizada. Na realidade, a máquina deve substituir o homem em todos os trabalhos difíceis e mecânico, transformá-lo em um dirigente inteligente do processo de produção. (p. 69) [...]

A máquina está destinada a aumentar a produtividade e a reduzir o tempo do trabalho. Todavia, nas mãos do capitalista ela se converte em um poderoso meio para aumentar o tempo de trabalho. O trabalho humano se converte na fábrica em mero apêndice do trabalho da máquina que dita o seu volume e ritmo. (p. 69) [...]

Marx se distancia deste modo das palavras moralizadoras e colaboracionistas, ao serviço dos interesses de classe, e destaca com toda crueza o caráter anti-humanista da economia capitalista, que rebaixa o trabalhador à categoria de "livre vendedor" de sua própria força de trabalho e com isso menospreza por completo sua vida de tal modo que ela se transforma num mero vegetar. Se opõe decididamente a todas as ideias sobre a "educação para a laboriosidade" formuladas pela burguesia, já que favorecem magnificamente seus interesses em relação aos trabalhadores e camponeses. Combate o programa de ensino desta classe, tanto aquele apregoado de um modo encoberto pelo idealismo, como aquele em que se manifestam abertamente suas intenções. (p. 79)

1.3. Problemas da alienação e do fetichismo

Marx dedicou grande atenção às análises desta contradição no desenvolvimento da sociedade humana. O primeiro enfrentamento filosófico que Marx empreendeu – a divergência com Hegel –

radica principalmente na concepção de alienação e nos erros da teoria da alienação idealista. (p. 87)

A concepção idealista da alienação se funda na contraposição metafísica do Eu ao mundo, contraposição de que não se é consciente de que se é obra do próprio Eu. O processo de chegar a ser consciente devia converter-se no processo de superação da alienação, ao regresso do *Espírito* a si mesmo, mediante a tomada de consciência de sua própria obra. (p. 88) [...]

Marx expõe conscientemente a especificidade de seu próprio ponto de vista em sua crítica às concepções de Hegel ao esclarecer que estas implicam certa verdade abstrata e geral que, todavia, se encontra dissimulada pela interpretação idealista. Essa verdade consiste em destacar a autoformação do homem mediante sua própria atividade produtora do mundo objetivo. (p. 88) [...]

O erro de Hegel consiste em ter concebido todo o processo de formação do homem de um modo abstrato. "O único trabalho que Hegel conhece e reconhece é o *abstratamente intelectual*." Por esta razão a filosofia hegeliana comporta, em lugar de homens concretos e de um desenvolvimento histórico concreto das transformações sociais, conceitos abstratos, e com isso desfigura o sentido próprio da alienação. (p. 88) [...]

A alienação fundamental do homem é – para Hegel – apenas um fenômeno da alienação realizada no terreno espiritual. (p. 88) [...]

Uma concepção deste tipo determina métodos idealistas para a superação da alienação. A superação se efetua no pensamento. Para Marx, entretanto, não é capaz de mudar as relações materiais entre pessoas uma vez que aceita a situação real do homem e a muda apenas no *Espírito*.

Da concepção idealista da natureza da alienação se desprende deste modo a concepção idealista de sua superação. Por isso na filosofia hegeliana tem um significado fundamental a tese de que o "objeto da consciência não é mais que um elemento da

autoconsciência" ou – em outras palavras – uma "autoconsciência objetiva". (pp. 88-89) [...]

No lugar da superação real, surgem as superações ideais; no lugar da autêntica transformação da realidade pela obra humana, origina-se a degradação total que se efetua nas alturas do *Espírito* e constitui, na prática, o reconhecimento da ordem existente. (p. 89) [...]

O trabalho humano que transforma a natureza, para Marx, constitui a característica fundamental e específica do gênero humano. É por esta característica que o homem se diferencia dos animais. Certamente, também os animais são capazes de produzir, porém sua produção, tal como Marx destacava, é algo totalmente distinto. Realizam-na sob a autoridade das necessidades vitais, enquanto que o homem, prescindindo da tal impulso, pode produzir e melhor produz precisamente quanto mais livre está de tais necessidades vitais imediatas. (pp. 90-91) [...]

Este caráter do trabalho que constitui a especificidade do ser genérico do homem se destrói completamente na economia capitalista. Submetido a tais condições o homem se aliena cada vez mais. (p. 91) [...]

O homem, sob essas condições, se vê lançado a uma existência inumana, a uma renúncia de si mesmo. O homem se converte assim em um elemento da produção capitalista, transforma-se em mercadoria. (p. 98) [...]

A alienação capitalista degenera completamente o homem. Degenera-o no sentido de que se anulam nele mesmo as qualidades realmente humanas, ao mesmo tempo em que se despertam e se desenvolvem no ente humano qualidades alheias. (p. 98) [...]

A relação entre as mercadorias, escreve Marx, "que aqui assume, aos olhos dos homens, a forma fantasmagórica de uma relação entre objetos materiais, não é mais que uma relação social concreta estabelecida entre os mesmos homens. Por isso, se queremos encontrar uma analogia a este fenômeno, teremos que re-

montar-nos às regiões nebulosas do mundo da religião, onde os produtos da mente humana são como seres dotados de vida própria, de existência independente, e relacionados entre si e com os homens. Assim acontece no mundo das mercadorias com os produtos feitos pelas mãos do homem. A isto chamo de fetichismo, no qual se apresentam os produtos do trabalho tão logo são criados na forma de mercadorias e que é inseparável, consequentemente, deste modo de produção". (p. 103) [...]

No terceiro tomo de *O capital*, Marx demonstra no estudo da economia capitalista que tal economia destrói mais que qualquer outro modo de produção os homens e seu trabalho vivo, e desperdiça não apenas carne e sangue, mas, também nervos e espírito. O problema da libertação do homem conseguida por meio da libertação da opressão e da exploração constitui para Marx um problema que não é exclusivamente "material" nem exclusivamente "político". Constitui igualmente um problema humanista e pedagógico. (p. 111) [...]

É necessário separar, também, de sua consciência, as falsas e prejudiciais representações segundo as quais a alienação constitui um assunto exclusivo da consciência e que afirma que a superação da alienação se consegue por meio da filosofia crítica. É preciso aspirar, pois, não apenas a superação real da alienação na vida, mas, combater também a concepção prejudicial e ilusória de superação da alienação pela filosofia. (p. 117)

1.4. O significado da revolução socialista para a educação

Para que a educação desempenhe a importante tarefa do desenvolvimento do homem em todos os sentidos, deverão, antes de tudo o mais, quebrar-se as cadeias que no capitalismo prendem o homem. O destino da educação, em última instância, depende da transformação social, do derrube do sistema capitalista. Nesta base, dar-se-á na sociedade socialista uma aproximação entre as condições e necessidades da vida social e as tarefas e possibilidades da atividade educativa. (p. 9) [...]

As teses marxistas fundamentais que dizem respeito à educação na sociedade capitalista baseiam-se na tese de seu caráter de classe, que está encoberto pela fraseologia ideológica. A educação é um instrumento nas mãos da classe dominante que determina o seu caráter de acordo com os interesses de classe, assim como o âmbito que engloba o ensino para sua própria classe e para as classes oprimidas. Mas como a burguesia apresenta o capitalismo como sendo a realização completa da ordem de vida "natural e racional", o sistema de ensino e educativo, que na realidade são um instrumento dos seus interesses, embelezam- se com bonitas palavras acerca da liberdade e das possibilidades de desenvolvimento. Marx desmascara constantemente esta questão e indica também o que significa realmente o ensino na sociedade capitalista para as diversas classes. (p. 10) [...]

O caráter de classe da educação burguesa manifesta-se num duplo aspecto. Em primeiro lugar, pelo fato de que a educação, que supostamente deveria servir todos os homens, só é concedida aos filhos da burguesia. A educação não é um elemento de igualdade social; é, pelo contrário, um elemento de hierarquia social burguesa moderna. [..] Segundo Marx esta desigualdade é completamente arbitrária e pode ser remetida a dois momentos: a propriedade privada e o ensino.(p. 11) [...]

Em segundo lugar, o caráter de classe do ensino burguês manifesta-se ao transformar o ensino num instrumento supostamente eficaz da "renovação social". Em todas as ocasiões em que a burguesia se vê forçada a reconhecer que as relações capitalistas são inadequadas, tenta demonstrar com "argumentos educativos" que são inadequadas, porque os homens não são bons e que estas relações melhorarão quando os homens se tornarem melhores. (p. 12) [...]

Os escritores burgueses, ao recomendarem a educação como remédio para os pecados sociais da sua própria ordem social, convertem a educação numa manobra de desvio que deve sufocar

o impulso revolucionário das massas. A educação adquire então uma função que não deve exercer. (p. 13) [...]

Com esta análise Marx e Engels descobrem a contradição fundamental da política educativa da burguesia. São os interesses de classe da burguesia que obrigam a uma limitação da educação das classes oprimidas e são os interesses da burguesia que exigem uma certa elevação do nível educativo das forças produtivas. Já em *A Situação da Classe Trabalhadora em Inglaterra* Engels observa que a burguesia é forçada a ocupar-se dos operários apenas na medida em que é ditada pela sua ambição de maiores lucros. Mas também deve evitar que a formação dos operários se converta numa arma nas mãos da classe oprimida. (p. 14) [...]

O caráter de classe do ensino burguês manifesta-se de uma maneira mais clara quando nos ocupamos que é concedido aos filhos dos operários e camponeses do que quando nos ocupamos do ensino que ela reserva para os seus próprios filhos e para os da nobreza. A educação dos filhos da classe dominante baseia-se na mentira e na fraude, e a educação dos filhos da classe oprimida, no indispensável. No entanto, quem decide o que é indispensável são os capitalistas e não as necessidades das crianças ou pelas necessidades gerais da sociedade. (p. 16) [...]

A análise crítica das reais condições de vida, como base indiscutível para o desenvolvimento de formas de vida moral e intelectualmente mais elevadas, possibilitou a Marx uma visão do problema do ensino das crianças real e concreta, livre de qualquer fraseologia pedagógica ilusória. Marx dirige a sua atenção para as condições de trabalho das crianças na fábrica e na escola, para a posição dos pais e dos mestres no que respeita aos capitalistas. Aqui se evidencia todo caráter hipócrita e a superficialidade do sistema de ensino e de educação burguesa. (p. 18) [...]

Do mesmo modo que o trabalho mecanizado – na opinião de Marx – não destrói por ser mecanizado, mas porque está organiza-

do pelos capitalistas, também o trabalho das crianças só é criminoso, porque os capitalistas o convertem em objeto de exploração. Mas do mesmo modo que a produção mecanizada se converte no socialismo em elemento de libertação e desenvolvimento do homem no socialismo, também a ligação entre o ensino e o trabalho produtivo adquire no socialismo um alto valor educativo. (p. 19) [...]

Portanto, a ligação entre o ensino e o trabalho é para Marx, também valiosa porque supera a divisão entre o trabalho físico e o intelectual, que é originada pela divisão do trabalho e acaba com o desenvolvimento prejudicial e unilateral do indivíduo humano. Marx não só indicou frequentemente que o trabalho físico sem elementos espirituais destrói a natureza humana como também que a atividade intelectual, à margem do trabalho físico, conduz facilmente aos erros de um idealismo artificial e de uma falsa abstração. "A independência entre os pensamentos e as ideias" é, como Marx disse, "uma consequência da independência entre as relações pessoais e as relações entre os indivíduos". A divisão do trabalho, que permite o "pensar" exclusivo de um grupo de homens, destrói tanto o pensamento como os próprios homens. (p. 23) [...]

Marx e Engels formularam os princípios da ligação entre o trabalho e o ensino na sua luta implacável contra a exploração capitalista do trabalho infantil. Assim, assentaram as bases para a política educativa da classe operária e para seu futuro programa. Neste sentido o *Manifesto do Partido Comunista* propõe a "abolição do trabalho fabril das crianças na sua forma atual", mas ao mesmo tempo acentua a necessidade de "ligar o ensino à produção material" (p. 25) [...]

Só a revolução socialista poderá focar de um modo prático o problema da educação do homem para o trabalho e através do trabalho de tal forma que o trabalho não limite o homem, mas que, pelo contrário, o desenvolva em todos os seus aspectos. Só a revolução socialista quebrará as cadeias que impedem o desenvolvimento das forças produtivas. (p. 26) [...]

O princípio fundamental de Marx e Engels era ligar o mais estreitamente possível o socialismo científico e a luta revolucionária da classe operária e organizar esta luta como o único caminho que conduz ao socialismo. A separação de esperanças utópicas, aspirações ou intenções de organizar as "futuras" comunidades no seio da atual sociedade e apolítica concreta da luta revolucionária que conduz à abolição das relações existentes são algo tão primordial que, naturalmente, tinha de afetar também as questões do ensino. É evidente que a educação dos homens na base do socialismo utópico tinha de ser algo totalmente diferente da educação nos princípios da luta de classe do proletariado. (p. 27) [...]

O papel do proletariado é determinado através do processo do desenvolvimento social e não por quaisquer qualidades físicas inatas dos homens que lhe sejam próprias. A idealização consciente das qualidades da classe operária como "argumento" para a possibilidade da sua libertação não corresponde em absoluto aos fatos e, além disso, testemunha concepções ingênuas e utópicas acerca do desenvolvimento social e seus fatores realmente eficazes. Além disso, tal idealização dá lugar a todos os possíveis ataques da reação que se levantam contra os operários. Estes ataques têm por objetivo despojar ainda mais os operários das suas condições humanas de vida. (p. 31) [...]

O marxismo é uma demonstração de que o desenvolvimento histórico se processa por etapas que se caracterizam pelas transformações revolucionárias. "Pois Marx – disse Engels no seu discurso junto ao túmulo de Marx – foi, sobretudo, um revolucionário. A sua verdadeira palavra de ordem foi colaborar de uma maneira ou outra no derrube da sociedade capitalista e das instituições estatais criadas por esta sociedade, colaborar na libertação do proletariado moderno, a quem foi o primeiro a dar consciência da sua própria situação e necessidades, a consciência das condições da sua emancipação. A luta foi seu elemento." (p. 32) [...]

Marx atenta na absoluta novidade histórica da revolução socialista que não só destrói uma classe dominante determinada, mas que ainda por cima anula por completo a sociedade de classes, e a este respeito Marx sublinha a grande importância da consciência comunista. Escreve: "Tanto para a constituição desta consciência comunista como para a realização desta mesma questão são necessárias amplas mudanças no homem, que só num movimento prático, numa revolução, se podem produzir; assim, pois, a revolução não só é necessária porque a classe que provoca o derrube só numa revolução pode alcançar os objetivos de se desfazer de toda a velha porcaria e alcançar a nova função da sociedade." (p. 33) [...]

A concepção marxista estabelece, pois, uma estreita ligação da atuação no presente com a atuação tendo em vista o futuro. Esta é a tese principal da tática política que o *Manifesto do Partido Comunista* resume nas seguintes palavras: "Os comunistas lutam para alcançar os fins imediatos presentes e os interesses da classe operária, mas representam também no momento atual o movimento do futuro." Este princípio determina o caráter da "educação do proletariado para as tarefas revolucionárias" como uma educação que está ligada à prática da atividade revolucionária. Deste modo, a concepção da educação dos fundadores do socialismo científico adquiriu características particularmente importantes. (p. 35) [...]

A atividade revolucionária é precisamente esta "convergência do ambiente ou das circunstâncias mutáveis e da atividade humana" que condiciona principalmente a "transformação" dos homens. (p. 36) [...]

Segundo Marx, a luta revolucionária da classe operária é o elemento mais importante da construção do futuro socialista. O processo de educação dos construtores do socialismo e a sua participação nas transformações históricas, a todas que se produzem como resultado da sua luta, são um todo coeso e único. Esta concepção de educação opõe-se decididamente a todas as formas

de educação pessoal "desmedida", que não valoriza as tendências de desenvolvimento da sociedade e carece de todo o critério científico. A concepção marxista estabelece de modo especial estes critérios que só podem dar-se através da atividade social prática. Esta concepção opõe-se a todas as representações ilusórias de uma educação individualista, que pretende educar os homens à margem da atuação social e do processo histórico da luta por um futuro socialista. (p. 40) [...]

De tudo o que foi exposto depreende-se claramente que o problema da educação e formação da consciência socialista está ligado o mais estreitamente possível ao crescimento da luta revolucionária. Ao afirmar que o ser social determina a consciência social, Marx e Engels sublinharam sempre a importância do progresso social para o desenvolvimento da consciência. (p. 40) [...]

Na formação da consciência política do proletariado corresponde uma grande importância à acumulação de saber. Apesar da tradição de apelar para os sentimentos, apesar dos diversos tipos de ensino moralizador, apesar das muitas formas semimísticas e quase rituais do atuar, apesar de tudo o que na prática tornava doente o socialismo utópico e também o socialismo pequeno-burguês francês e o socialismo alemão, Marx e Engels quiseram sobretudo facilitar a atuação do proletariado com um saber exato e uma vontade consciente. (p. 41) [...]

Mas à medida que a história evolui e com ela a luta do proletariado se define mais claramente, já não há necessidade de procurar nas suas mentes a ciência, não têm mais que dar-se conta do que acontece ante os seus próprios olhos e converterem-se no órgão disso mesmo. Enquanto perseguirem a ciência e só construírem sistemas, enquanto permanecerem no começo da luta, não verão mais que miséria na miséria, sem captarem dela o aspecto revolucionário e capaz de provocar o derrube da antiga sociedade. A partir deste instante a ciência converte-se em produto consciente

do movimento histórico e deixa de ser doutrinária; torna-se revolucionária." (p. 49) [...]

A unidade dialética da teoria do socialismo científico e do movimento operário revolucionário é, por isso, a base de todas as disposições ou medidas para a formação da consciência socialista dos operários e ao mesmo tempo previne contra todas as falsificações que provêm das falsas abstrações ou da aceitação da espontaneidade. (p. 53) [...]

Marx e Engels formularam o programa da educação intelectual da classe operária no seio do capitalismo e mais tarde na sociedade socialista, e sublinharam em especial o papel da escola. Consideraram-na uma instituição que deve proporcionar um saber polifacetado e sólido, baseado nos últimos conhecimentos da ciência. No decurso de sua divergência com Dühring, Engels opôs-se ao pensamento pedocentrista segundo o qual as crianças só deviam aprender aquilo por que manifestassem um interesse imediato. (p. 64) [...]

Só através de tal ensino sistemático podem as crianças e os jovens adquirir os elementos de uma concepção científica do mundo e dos conhecimentos. Foi deste modo que Marx e Engels superaram as tradições perniciosas do "ensino formal" que menosprezavam a importância da matéria de ensino e forneciam conhecimentos inúteis para a vida moderna. Também indicaram a dependência que existe entre a formação das capacidades intelectuais e a apropriação do saber progressista sobre a natureza e a sociedade. (p. 64) [...]

Marx e Engels opuseram a tese da "revolução permanente" às ilusões utópicas do papel essencial e autônomo do ensino e da educação na transformação social. Esta revolução é o único caminho para a nova sociedade e simultaneamente a única fonte criadora de um ensino que conduza à educação de verdadeiros homens. (p. 72) [...]

De acordo com isto, o problema principal da educação é o problema da participação dos homens na luta pelo progresso social. O que acontece no "interior" dos homens está profundamente in-

fluenciado pelo que sucede à sua volta e pelas coisas em que participa. Assim se liberta o homem das quimeras e das representações próprias do isolamento e da sedução da moral e liga-se à realidade. Esta ligação supera também o oportunismo, que as relações capitalistas existentes consideram algo inevitável, e adverte contra uma adaptação utilitarista a estas relações que destroem a moral no próprio sentido da palavra. Assim, a diferença entre o que é e o que deve ser permanece, concretamente na luta pela nova realidade social, na luta pela realização do que deve ser. (p. 73)

1.5. Sobre os fundamentos da teoria marxista da cultura

Marx e Engels expuseram não só um programa completamente novo para o trabalho de ensino e educação, mas deram também as bases para uma nova teoria pedagógica. E ao chamar-lhes criadores da verdadeira sociologia científica da economia e ao caracterizar justamente sua ação no campo das ciências sociais e econômicas como decisiva, podemos considerar igualmente que desempenharam um papel decisivo para a ciência pedagógica. É certo que nem Marx nem Engels se ocuparam diretamente da teoria pedagógica, mas formularam nos seus estudos filosóficos todas as teses fundamentais sobre as quais se deve apoiar a teoria da pedagogia socialista. (pp. 75-76) [...]

Segundo Marx, o valor de Hegel consiste em, ao contrário da filosofia do Iluminismo, sublinhar o caráter ativo e histórico do homem, consiste em "captar a essência do *trabalho* e em conceber o homem objetivado e verdadeiro como resultado do seu *próprio trabalho*". Esta concepção do homem, como um ser que se autoproduz no decurso da sua atividade histórica foi, no entanto, desvirtuada por Hegel e despojada de seu significado teórico e prático precisamente porque "o único trabalho que Hegel conhece e reconhece é o trabalho *abstratamente intelectual*". (p. 78) [...]

O conceito hegeliano de realidade ensina a captar nas transformações da realidade um determinado sentido, umas deter-

minadas leis, mas é obviamente expressão e lei do mundo espiritual, não empírico. Hegel indica que a realidade empírica é racional, "mas não é racional por causa de sua razão própria, mas porque os fatos empíricos na sua existência empírica têm um significado diferente do que aquilo que em si mesmos são. O fato de que se parte não se concebe como tal, mas como resultado místico". (pp. 79-80) [...]

Segundo Marx, os erros mencionados das concepções hegelianas não são simplesmente erros teóricos. Como todas operações mentais falsa, dependem dos limites de classe da consciência e conduzem a consequências práticas prejudiciais, a comportamentos reacionários falsos. (p. 81) [...]

Na compreensão dos múltiplos erros mencionados dos homens que creem que se pode "superar a filosofia sem a realizar", reside a chave da relação marxista com o problema hegeliano da filosofia e da vida, isto é, com o problema que está também ligado à pedagogia. (p. 82) [...]

A crítica da teoria hegeliana do desenvolvimento histórico, da teoria hegeliana do direito e do Estado assim como a crítica da teoria hegeliana da consciência e do papel da filosofia convergem na convicção marxista essencial de que é necessário criar toda atividade idealista e abstrata, mas que esta atividade, concretamente perceptível, deve ser concebida de um modo prático, real e histórico e não, como Hegel faz, como atividade espiritual que exprime as transformações da *Ideia* à margem do mundo real humano. (p. 85) [...]

A teoria da educação já não é, portanto, uma teoria dos comportamentos que venham determinados pela análise conceptual das *ideias* fundamentais. Estas *ideias* deviam supostamente realizar supostamente o conteúdo principal da vida humana e suas transformações. A teoria da educação deve desenvolver-se a partir deste ponto em íntima ligação com as necessidades da vida concreta da sociedade existente, com sua atividade e a sua produção. Esta teoria fundamenta-se em determinadas premissas. Estas premissas são os

homens reais, as relações de produção existentes, assim como as transformações nas forças produtivas, que possibilitam uma ação revolucionária para a transformação das relações sociais. (p. 87) [...]

A crítica a Hegel, focada deste modo, é uma crítica às tendências resultantes da sua filosofia, de considerar a pedagogia como uma ciência que determina as "leis sagradas" da consciência, que aspira à formulação de regras "válidas em geral" e à confusão do caráter histórico do processo educativo. Hegel foi certamente um filósofo da história; no entanto, a crítica marxista mostra que, na concepção hegeliana, a história é apenas uma história alegórica. Isto explica o fato das concepções hegelianas dos partidários da filosofia absolutista poderem facilmente servir-se de uma filosofia de verdades e valores eternos. Pela clara demonstração de que o mundo dos produtos não tem história própria, mas que é exclusivamente a impressão das transformações históricas que se realizam no mundo material, Marx fez uma verdadeira revolução copernicana na pedagogia ao indicar que não é a vida que gira à volta das ideias, mas que são as ideias que giram à volta da vida. A partir deste momento, a pedagogia deve conceber principalmente a vida e não a *Ideia*. Deve conhecer os homens reais sob condições concretas e não as ideias dos homens e da cultura. Isto é a verdadeira "revolução copernicana" em pedagogia. (pp. 88-89) [...]

Temos de aceitar que, em especial a chamada pedagogia filosófica, se inclina para um modo de pensar idealista abstrato deste tipo. Transforma os conceitos extraídos da realidade em formas de existência independente, pelo que sacrifica a realidade concreta e empírica ao valor de uma "existência verdadeira". Conceitos como inteligência, personalidade, cultura, capacidades, necessidades, impulsos, interesses, tipo psicológico, escola, castigo, jogo, trabalho etc., convertem-se nas tais essências ideais que se escondem nos fenômenos concretos que lhe devem dar um conteúdo verdadeiro, oculto nas formas fenomênicas acidentais supérfluas da existência empírica. (p. 91) [...]

A especulação, escreve Marx, não se satisfaz com reduzir as verdadeiras peras, maçãs etc., à sua essência, "a fruta". Tem de explicar, no entanto, como da essência geral de fruta se originaram os frutos individuais. O caminho dos objetos concretos aos conceitos é fácil; o caminho dos conceitos concebidos como "presenças" independentes e criadoras para as suas formas fenomênicas concretas, é um caminho dificilmente explicável. (p. 92) [...]

A metodologia marxista contrapõe-se à metodologia hegeliana e ao seu pensamento histórico. Marx opõe-se ao uso de esquemas genéricos humanos na história e desmascara-os como produto dos interesses de classe numa determinada situação histórica. Por conseguinte, afasta também os modos de pensar que tornam impossível tomar em consideração e investigar a realidade concreta em mutação, os que estão orientados para captar "a substância" e os que concebem o movimento como a transformação eterna da *Ideia*. (pp. 95-96) [...]

O pensamento pedagógico não deve ter o caráter de pensamento com "substantivos", mas deve sobretudo conjugar o caráter do pensamento com "adjetivos". Isto significa que todas as categorias que identificam e dão por verdadeira "a unidade dos objetos como unidade da substância oculta nas coisas distintas", não são válidas. Ao contrário, são válidas as categorias que permitem reconhecer a diversidade concreta e as propriedades específicas relacionadas com determinadas condições reais. Por isso, o pensamento pedagógico não se deve orientar para a "criança", mas para a criança fortemente determinada. O conceito "criança", como o conceito "criança em geral", como "ideia da infância", não é importante nem adequado. O importante é conhecer a criança concreta; isto é, por exemplo, uma criança de uma família pobre ou de uma família rica de uma aldeia etc. E algo de semelhante sucede em todos os conceitos. Não temos de compendiar generalizações especulativas em forma de substantivações, que manifestam "substancialidade", "essência"

ou "espírito", mas investigações científicas que registrem a diversidade do estado de coisas e que se formaram em grupos segundo as mais importantes opiniões empíricas, segundo as características originadas por circunstâncias determinadas; isto é, investigações que operam com adjetivos. (p. 96) [...]

A influência de Hegel sobre a pedagogia burguesa alcançou o seu ponto culminante no século XX. Isto é facilmente compreensível. Depois da luta vitoriosa contra o feudalismo, a burguesia perdeu de um modo cada vez mais manifesto as posições iniciais progressistas e adquiriu posições defensivas reacionárias e conservadoras. À medida que a burguesia se afasta da sua posição primária, distancia-se da filosofia materialista e une-se à filosofia idealista. A história da burguesia, escreve R. Garaudy, atesta "que [esta] se serviu do materialismo para tomar nas mãos o poder e do idealismo para conservá-lo". (p. 98) [...]

No entanto, hoje, ao querer apurar uma crítica a estas concepções e compreender completamente em que consiste o método marxista de compreensão do processo educativo e da atividade educativa, podemos fazê-lo estudando detalhadamente a luta que Marx levou a cabo contra o idealismo hegeliano. (p. 111) [...]

A participação na chamada cultura espiritual está relacionada com o papel que os homens desempenham na vida e não com a transmissão desligada da realidade, do patrimônio histórico dos grandes criadores da cultura. O caminho para a apropriação deste valioso patrimônio há de conduzir à criação de uma vida real e não a um apelo idealista à consciência dos indivíduos. Isto exige naturalmente métodos educativos completamente distintos dos recomendados pela pedagogia burguesa, que se fundamentam na "formação de uma elite de bens culturais". (p. 114) [...]

Marx usou a determinação "estrutura" e "superestrutura". Estas categorias lembram a construção de um edifício e utilizam-se em geral como caracterização da peculiaridade e do caráter de depen-

dência da superestrutura em relação ao papel necessariamente determinante da estrutura. Não há dúvida que esta caracterização de Marx se dirigia contra as teorias espiritual-idealistas, segundo as quais a cultura se desenvolve por completo independentemente das leis do espírito: a sua missão era destacar a real radicação da cultura no ser social. Mas não se trata de modo nenhum que a cultura seja um produto mecânico das relações materiais. (pp. 117-118) [...]

Conclusão completamente diversa se tira se se partir da base adotada por Marx e Engels para a análise do problema da cultura e do ensino. Este ponto de partida permite não só descobrir as falsidades da concepção burguesa, mas estabelecer a relação entre o ensino e a cultura, como conteúdo formativo, de uma forma exata, livre de toda a fraseologia metafísica e estreitamente científica. (p. 128)

1.6. Crítica da concepção metafísico-idealista do homem

A concepção do homem é, com a concepção da cultura, o segundo problema central da teoria pedagógica. As concepções de ensino estão sempre ligadas a um determinado conceito de homem; inclusivamente no caso deste conceito não ser objeto de uma investigação especial por parte dos pedagogos, mas empreendido exclusivamente pelas classes dominantes. A pedagogia burguesa opera com uma concepção de homem especial, na qual se expressa tanto uma certa crítica às concepções feudais como uma permanência encoberta dessas concepções. (p. 129) [...]

A teoria da "natureza do homem" foi, em relação às concepções religioso-feudais do homem, um progresso relativo e desempenhou um papel progressista na história – especialmente no Renascimento -. No período do início da luta de libertação da classe operária tornou-se uma teoria que dificulta os esforços por uma mudança das relações predominantes e restringiu e desfigurou o processo histórico de desenvolvimento do homem, porque atribuiu perfeição e imutabilidade ao modelo burguês. (pp. 132-133) [...]

Já nas suas primeiras obras Marx fez uma análise do homem. Expõe esta análise na sua luta contra as concepções metafísicas e estáticas de caráter religioso e espiritualista e contra as concepções do naturalismo, especialmente da filosofia sensualista. Na opinião de Marx, a essência humana não pode ser entendida como uma essência cujo conteúdo está eternamente fixado e cuja vida real seja exclusivamente um secular esforço de realização desta essência. Mas também não pode ser considerada como uma essência criada exclusivamente pelas forças da natureza, como sucede com os animais. Se se quer penetrar na essência do homem há que ter em conta fundamentalmente sua atividade que transforma o ambiente, e atualiza o processo fundamental da autoprodução do homem pelo trabalho criador. No entanto, todas as teorias que reduzem o homem a uma realidade extra-humana – religiosa, espiritual ou material – concebem-no como um produto mecânico da atuação de forças alheias. (p. 133) [...]

A crítica de Marx ao sensualismo põe a nu concepção errônea segundo a qual os sentidos humanos seriam aparelhos receptivos da natureza já acabados. Marx assinala que os sentidos humanos só adquirem caráter verdadeiramente "humano" na atividade dos homens. Na atividade os homens criam, a partir do material da natureza, objetos humanos e deste modo desenvolvem-se os sentidos e as capacidades para o trabalho. "A formação dos cinco sentidos – escreve Marx – é um trabalho de toda a história universal existente até aos dias". (p. 136) [...]

A concepção metafísica do homem é, pois, em si, um registro inconsciente de fatos do desenvolvimento do homem que está ligado às relações sociais. A teoria metafísica considera esse patrimônio histórico como exteriorização da "verdadeira essência" do homem e deste modo torna impossível a conceitualização real. Numa fase determinada da história acontece que o burguês dá a esta teoria um caráter reacionário. Marx pôs a nu o caráter

místico das teorias burguesas ao analisar de modo preciso os ideais formulados como expressão supostamente perfeita da essência humana. Os escritores burgueses apresentaram frequentemente o ideal do homem como meta do trabalho educativo, sem compreenderem ou sem quererem compreender o fato de que este ideal está limitado no seu conteúdo pelos interesses e experiências da burguesia. (p. 140) [...]

Estas considerações que se relacionam com a natureza do homem conduzem à conclusão de que a principal força motriz do comportamento humano é a sua tendência para conseguir benefícios ou lucros. Este pensamento é apresentado pela filosofia burguesa como algo muito valioso para o ensino. A conversão dos indivíduos em homens que compreendem apropriada e razoavelmente o seu círculo de interesses deve constituir o programa fundamental do ensino individual e do ensino social. (pp. 143-144) [...]

Estes motivos de atuação presentes na classe burguesa converteram-se paulatinamente na fonte das ideologias socioéticas que foram criadas por esta classe para fundamentar o seu modo de atuação. Ao mesmo tempo tinham por missão conquistar a geração jovem através de uma educação adequada a esta atuação. Tal foi o caráter da filosofia do utilitarismo e do hedonismo. (p. 145) [...]

Marx mostra o caráter errôneo e falso dos ideais educativos burgueses, assim como o núcleo essencial das concepções utilitaristas de moral e ensino. Além disso, dá atenção a todas as frases engenhosas que esta concepção usa na luta. Trata-se de palavras de ordem como "homens e cidadãos" com as quais a burguesia festejou o seu triunfo sobre o regime feudal e que levanta como um canhão face à nova ordem que deve trazer a felicidade e a liberdade para todos os homens. (p. 148) [...]

O homem egoísta é, neste ambiente, "objeto da certeza imediata"; encontra-se dado como base indestrutível, como "base natural". É simplesmente homem. Pelo contrário, os seus direitos políticos e

os seus deveres que lhe são apresentados na mesma medida que aos outros homens, como membros da sociedade e não como resultado da sua vida concreta e das suas funções concretas no grupo da sociedade, parecem por esta razão algo abstrato, igual para todos, a margem da situação concreta de cada um. (p. 156) [...]

As análises de Marx mostram, pois, a limitação de classe do conceito "homem" que é representado pela suposta naturalidade de suas ambições e capacidades. Ao mesmo tempo assinalam também a falsa alegorização do Estado que, na realidade, é a expressão dos interesses burgueses. Indicam o verdadeiro caráter entre "homem" e "cidadão", um conflito que é uma forma da contradição entre os interesses egoístas concretos e o dever político abstrato. Estas análises mostram também as possibilidades de superar falsos entendimentos e representações. (p. 161) [...]

Porque na sociedade burguesa os homens estão submetidos a estas duas abstrações do "homem" e do "cidadão", perdem a compreensão da sua verdadeira vida real, isto é, de uma vida com relações socioeconômicas completamente determinadas e que se realiza num trabalho determinado, numa época determinada e num lugar determinado. Conduzem ao erro de considerar, como posteriormente Marx indica em *Teses sobre Feuerbach* que os homens se convertem em homens, porque neles se esconde uma "essência abstrata humana" que eles exprimem quando se desligam da vida concreta. No entanto, na realidade, o "conjunto das relações sociais", em que vivem determina o que eles são realmente. (p. 170) [...]

De acordo com este princípio, Marx indica as incompreensões que surgem quando se consideram os elementos reais e concretos da vida do indivíduo como algo acidental e externo, sem compreender o que realmente são. Precisamente este ponto de vista facilitou uma crítica do caráter enganoso do ensino moral da burguesia e ajudou a desenvolver as bases de uma educação sociomoral concreta do homem. (p. 171)

1.7. Méritos e erros do materialismo metafísico na análise do homem

Durante o largo tempo em que a burguesia lutou contra o feudalismo, as concepções "ideais" serviram de arma eficaz para a superação das relações e concepções predominantes. Mediante o apelo ao direito natural, que valia como direito perfeito, eterno e intangível de vida, puderam atacar intensivamente os direitos feudais ainda sobreviventes. A sociedade do contrato social e a sociedade ideal davam a possibilidade de atacar forte e ameaçadoramente a sociedade feudal existente e os seus donos absolutos. Com a concepção da "natureza humana" podia-se criticar vigorosamente a primazia da Igreja no campo do ensino. No entanto, à medida que a burguesia foi triunfando e instalando sobre as ruínas do feudalismo – às vezes em aliança com ele – uma nova ordem, na qual se elevava à categoria de classe dominante, este modo de pensar começou a tornar-se perigoso em algumas questões sociais. (pp. 9-10) [...]

Se as diversas concepções acerca das leis imutáveis da natureza e da essência imutável do homem prestam até este momento bons serviços à luta pela realização das reivindicações da burguesia, na consolidação da ordem burguesa tornaram-se supérfluas ou mesmo prejudiciais. (p. 10) [...]

As transformações na filosofia refletem de um modo fundamental os conflitos ideológicos que se manifestam pela crítica da metafísica tradicional "da essência". Principalmente a filosofia do empirismo prevenia os homens contra a aspiração de projetar concepções apriorísticas sobre a sua essência. (p. 11) [...]

Nos fins do século XIX e princípios do XX assinala-se uma corrente dirigida contra as concepções tradicionais. Filosofia da vida, pragmatismo e fenomenologia tentam conceber, apesar de muitas contradições, os homens por si próprios, pela sua atividade livre, suas vivências e experiências. (p. 12) [...]

Certamente a crítica à metafísica idealista burguesa tinha o seu ponto de partida na direita, mas depressa a crítica de esquerda

tomou a iniciativa. Para esta, o apelo à vida concreta dos homens significava uma libertação definitiva das cadeias da Igreja e da religião, a legalização das aspirações laicas e nacionalistas, o reconhecimento das necessidades materiais dos homens e a destruição tanto da superestrutura, que submete a vida livre dos homens, como das cadeias da moral feudal e do aparelho estatal feudal. (p. 13) [...]

O materialismo metafísico fez a primeira tentativa para dar uma solução a estas questões no século XVIII, tendo sido continuada por Feuerbach. Marx, ainda que tenha justamente valorizado o valor histórico destas tentativas, também as criticou duramente. (pp. 14-15) [...]

Neste sentido, pode-se dizer que a produção e a indústria são o elo histórico e real que une a natureza e as ciências ao homem, e que deste modo as ciências já não são alheias ao homem e que se convertem propriamente na base das teorias dos homens, de modo semelhante ao modo como a produção se tornou a base da vida dos homens. Pode-se dizer que no futuro existirá uma só ciência humana, porque as ciências da natureza tornam-se cada vez mais ciências da natureza transformada pelo homem; e as ciências humanistas, em ciência do homem, que se configura graças ao trabalho que o "mundo humano natural" produz. (p. 20) [...]

Marx indica de modo convincente que o homem e a natureza estão numa dependência específica recíproca de interação e transformação. O homem como sujeito existe já no objeto, na natureza, enquanto esta é para os homens verdadeiramente objeto. O que os sentidos reconhecem já é de certo modo transformado pela atividade social. O que é transformado por esta atividade configura os sentidos humanos como instrumentos do conhecimento do mundo e das coisas. (p. 22) [...]

A pedagogia das "ideias inatas" considerava o sobrevir do homem independente das relações sociais, do ambiente e do ensino. Era a pedagogia do "desenvolvimento interno autônomo", a pedagogia do racionalismo metafísico, a pedagogia da teoria

escolástica. Opondo-se a ela, a pedagogia fundamentada na filosofia empirista e sensualista dirige a atenção do educador para as condições de vida reais e concretas, para a realidade, para a experiência, para a atividade. (p. 27) [...]

Antes de tudo, a pedagogia sensualista tinha uma concepção falsa do homem e da sua relação com a realidade exterior. Considera o homem uma essência que está dotada pela natureza de determinados sentidos já perfeitos, que o informam acerca do mundo imutável e independente e, deste modo, configuram o seu espírito e a sua vontade. (p. 29) [...]

A crítica de Marx dirige-se contra as teorias educativas sensualistas, que consideravam o labor educativo como "educação" dos sentidos compreendidos de um modo naturalista. Marx via muito claramente as consequências pedagógicas do seu ponto de vista, ainda que não tenha se alargado muito nesta questão. (p. 30) [...]

A crítica marxista do sensualismo não se limita apenas à teoria do conhecimento e à metafísica. Combate também os erros e falsidades sociais próprias do sensualismo e o conteúdo social da pedagogia sensualista. (p. 33) [...]

A argumentação decisiva que se exprime de forma lapidar em *Teses sobre Feuerbach* dirige-se contra o materialismo sensualista, porque concebe a realidade natural e social de um modo estático e independente da atividade humana. O materialismo sensualista ignora o papel da atividade social que transforma a realidade e converte-se por isso numa falsa teoria do conhecimento e numa nociva teoria da educação. (p. 35) [...]

A crítica de Marx ataca, pois, tanto as teorias utópicas "da transformação social através da educação" como as teorias oportunistas "da educação como função do ambiente". Marx indica o papel da atividade prática e principalmente revolucionária e considera-a uma atividade que transforma a realidade social do homem e, em certo sentido, a cria. Por isso exige o afastamento radical do materialismo

sensualista. Só o materialismo histórico e dialético pode refletir a realidade de um modo verdadeiramente fiel e organizar a atividade humana de um modo correto e, com isso, organizar também a educação do homem. (pp. 35-36) [...]

Na elaboração dos fundamentos do socialismo científico, Marx opõe-se não só à filosofia de Hegel, mas submete também à crítica toda a escola hegeliana. Evidentemente interessava-lhe muito pouco o destino da direita, enquanto que, pelo contrário, lhe interessava muito o desenvolvimento da esquerda hegeliana. (p. 37) [...]

O homem não é aquilo que ele próprio julga ser. Também não é como o julgam os outros homens. Todas estas imagens da consciência podem ser ilusórias. O homem é principalmente como aparece na sua vida concreta e real, social e produtiva, isto é, na sua vida diária, que decorre sob determinadas relações de produção material. (p. 43) [...]

Desde a "reforma da consciência", que consiste na purificação da consciência dos preconceitos, até à "defesa da consciência" da burguesia, conserva-se a concepção básica de que o labor educativo está, antes de mais nada, relacionado com a consciência. Pressupõe-se que a consciência podia e devia desenvolver-se à margem das concretas relações de vida do indivíduo, do seu trabalho diário e da sua situação na produção e na sociedade. (pp. 49-50) [...]

Marx ataca este intelectualismo indicando que a consciência não deve ser considerada a base, mas sim o produto das condições da vida diária do homem, do seu trabalho diário e da sua atividade. Uma reforma da consciência não acompanhada de uma reforma da vida social não terá qualquer resultado. (p. 50) [...]

Marx mostra à pedagogia um caminho completamente diferente. Se a consciência não é autônoma, se pertence à sua essência a "expressão das condições materiais de vida", ela não pode ser considerada como objeto e exclusivo da atividade do educador. (p. 51) [...]

A concepção do ensino, que durante muito tempo se apoiou na admissão individualista de que a formação da consciência é a for-

mação de todo o homem verdadeiro, adquiriu uma interpretação realista da consciência, isto é, expôs que o conteúdo da consciência nos informa de certo modo do ser objetivo. A consciência deve, pois, desenvolver-se para que o homem possa ser melhor informado acerca da realidade e para que saiba mais acerca dela. (p. 53) [...]

A concepção do homem toma, por isso, um caráter social e histórico; o homem converte-se num ser concreto que atua na realidade e a reflete nas suas vivências, num ser que está determinado por relações de produção concretas e que está integrado em determinadas classes da sociedade. A educação obtém com isso uma orientação objetiva e social que está livre de opiniões falsas sobre a vida interna independente e sobre a natureza humana irracional, e que certa terapêutica psíquica poderia melhorar os indivíduos e as relações sociais. (p. 59) [...]

A libertação de ilusões da consciência e das ilusões que os críticos reconheceram só é possível através da transformação real das condições humanas materiais de vida, isto é, através do derrube da ordem das classes, que constitui a base destas diversas ilusões. O ensino só pode ser verdadeiramente eficaz quando cooperar na transformação destas condições. (p. 61)

1.8. A luta pela teoria materialista da personalidade

[...]

A questão da personalidade é para Marx, todavia, não apenas um problema do futuro. É um problema atual, porque se encontra estreitamente vinculado ao movimento operário revolucionário. O fato de o indivíduo pertencer a determinada classe encontra-se ligado ao cumprimento de determinadas condições que, no que diz respeito à vida do indivíduo concreto, dependem de casualidades. Os indivíduos da classe dominante atuam não "como indivíduos", mas como "membros de uma classe". Com a participação na classe operária acontece algo de completamente diferente. "Pelo contrário, na comunidade

dos proletários revolucionários – escreve Marx –, que toma sob o seu controle as suas próprias condições de existência e as de todos os membros da sociedade, sucede precisamente o contrário; nela, os indivíduos tomam parte enquanto indivíduos". (p. 66) [...]

A questão da personalidade encontra-se, portanto, unida à atividade revolucionária que exclui a casualidade da existência humana e com ela a casualidade das associações dos indivíduos em diferentes condições de existência. (p. 67) [...]

Os socialistas utópicos apropriaram-se da ideia expressa por More acerca da influência das relações sociais na educação dos homens e da necessidade de reformas sociais como base para uma educação eficaz. Mas, visto que não compreendiam a natureza dos processos sociais e as leis que se encontravam subjacentes e não tinham confiança revolucionária nas forças e no papel histórico da classe operária, não possibilitaram nenhuma via real para a transformação das relações sociais existentes limitando-se a uma mera confrontação de relações ideais. (p. 60) [...]

O erro da pedagogia utópica não é, contudo, de natureza puramente teórica. Deduz-se da vida e da própria atitude social que os autores dos sistemas utópicos adotaram durante a sua vida. Porque os socialistas utópicos não reconheceram o papel histórico e revolucionário do proletariado, não conseguiram compreender como podem os homens chegar a ser os criadores das próprias circunstâncias da sua vida. (pp. 74-75) [...]

O problema da luta contra o socialismo utópico não foi, pois, um problema puramente teórico. Engels afirma com razão: "O modo de pensar dos utópicos dominou as representações socialistas de todo o século XIX e em parte ainda as domina hoje em dia." A luta contra essas concepções constitui nos anos 40 o conteúdo quase diário da atividade de Marx e Engels. Foi precisamente nesta luta que se formou concretamente a concepção que Marx e Engels opunham aos representantes do pensamento utópico. (p. 75) [...]

A prática revolucionária é a atuação coletiva que se fundamenta nas necessidades objetivas, é uma atuação na qual o aparecimento consciente das leis de desenvolvimento se une à energia e vontade de participação ativa na configuração deste desenvolvimento. (p. 76) [...]

A crítica feita por Marx ao socialismo utópico não é apenas uma crítica do ponto de vista contemporâneo, mas também uma crítica aos fundamentos destas próprias correntes que, escapando às origens da sua linha divisória, desembocam de modo cada vez mais claro no reacionismo. (p. 79) [...]

Marx mostra na sua crítica, de modo bem claro, de que lado se deve situar a teoria da educação, se se quer manter livre de posições e ilusões reacionárias, se quer atuar de modo eficaz na educação do homem novo. Indica o aumento da consciência e do significado da classe operária que crescem na luta contra a burguesia. (p. 80) [...]

Marx critica Stirner como representante de ideologia pequeno-burguesa alemã e opõe-se ao que ele criticou da filosofia de Feuerbach: às teses básicas segundo as quais as ideias e as representações são independentes da realidade social e material, e poderiam criticar-se, conhecer-se ou superar-se a partir de uma análise puramente intelectual, com ideias e representações autônomas. Feuerbach não viu as raízes sociais e os condicionamentos de classe da religião e teve ilusões de que com a sua filosofia poderia aniquilá-la ao desmascarar o conteúdo antropológico da teologia. (p. 94) [...]

Por isso, a objeção principal de Marx se dirige tanto contra Feuerbach, que não perguntava a si próprio "como é que os homens criam estas ilusões", como contra Stirner, apesar deste se propor "ir mais longe do que Feuerbach". Stirner também não explica por que motivo os homens viveram até hoje na ilusão do "sacrifício", que escondia o seu egoísmo, e por que devem agora destruir esta máscara. O método da filosofia materialista, afirma Marx, procede de outro modo. Sem negar que na vida humana existem muitas ilusões, superstições e figurações, procura exata e

empiricamente, antes de mais nada, as condições materiais que são a fonte de tais ilusões. (p. 97) [...]

A individualidade do homem desenvolve-se, pois, não segundo o passado ou segundo as relações existentes, mas surge do "material" criado pela tradição e pela atualidade. Não surge como algo independente de nós, produto da tradição ou do ambiente, mas como consequência da participação ativa ao lado do progresso, pela participação na transformação das condições materiais de vida. (p. 104) [...]

Stirner, diz Marx, diferencia-se apenas na aparência de modo radical, como ele proclama, dos seus opositores, que concebem a educação como formação dos indivíduos segundo o exemplo ideal do "homem". Pois também Stirner se sujeita a uma determinada concepção do "homem", ainda que negue tudo o que até então se ensinou. Stirner representa os homens como uma essência egoísta "por natureza" que, devido às relações e à educação, perdeu ou não alcançou a consciência do seu egoísmo e deixou-se levar pelos diferentes apóstolos da "santidade", que exigem dos indivíduos, serviço e sacrifício. (p. 121) [...]

A descoberta da origem de tais conflitos mostra que apenas se trata de um conflito aparentemente objetivo: é um único processo social aquele que produz ambos os aspectos da individualidade, são os mesmos interesses os que se encontram na sua base. Não se deve, portanto, interpretar esta oposição de modo metafísico, como uma oposição eterna e constante entre "essência" e "existência" do homem, mas deve-se conceber de um modo histórico, que depende de uma determinada situação de classe, e perguntar porquê e sob que relações surge uma ilusão deste tipo e qual o seu significado. (p. 123) [...]

As definições "humano" e "desumano" não são, pois, consequência da "essência humana", mas determinações históricas variáveis que são dadas pela classe dominante às tendências e valorizações que apoiam a ordem imperante ou que contribuem para a apoiar. (p. 127) [...]

Esta pedagogia enquanto pedagogia do individualismo altruísta e egoísta leva forçosamente a contradições e antagonismos que se pretendem resolver ou superar de modo ideológico, sem compreender que representam a exteriorização de conflitos sociais concretos dos quais não se quer saber. Por isso, esta atitude conduz ao erro tanto na prática como na teoria. (p. 130)

1.9. O significado de Marx e Engels para a história da pedagogia

O ponto de vista de Marx a respeito da pedagogia burguesa pode ser caracterizado, de modo geral, com as seguintes palavras: a obra e a ação de Marx implicam uma crítica fundamental da concepção burguesa do homem e da educação. Contem os fundamentos básicos da concepção proletária do homem e da educação, concepção que se fundamenta no derrube revolucionário da ordem capitalista e na criação da ordem socialista. Isto significa que a consideração do problema educativo por parte da burguesia se opõe à concepção de classe trabalhadora, que é a classe progressista e que comporta a libertação para todos os oprimidos. (p. 131)

[...]

A situação da pedagogia pré-marxista pode ser caracterizada do seguinte modo: a classe burguesa, em luta contra a ordem feudal, cria a sua própria pedagogia de luta e posteriormente a sua própria pedagogia de vitória, que se baseia na ordem burguesa. Em princípio, esta pedagogia refutou a pedagogia aristocrática cavalheiresco-religiosa, mas mais tarde pactua com ela, o que é característico de século XIX, quando a posição da burguesia e os seus ideais educativos estão em perigo, devido ao amadurecimento das forças revolucionárias e da formação da consciência do proletariado. (p. 132)

[...]

A pedagogia vinculada aos princípios do materialismo dialético e histórico e à luta revolucionária da classe trabalhadora pela soci-

edade socialista representa uma pedagogia qualitativamente nova. Não segue nenhuma das concepções preexistentes, apesar de recorrer à pedagogia utópica da maioria social, que critica. Expressa as necessidades das massas oprimidas e liberta-as dos seus aspectos utópicos ilusórios. Dá à pedagogia a arma da filosofia materialista e apoia-a na organização do proletariado em luta. (p. 146)

[...]

As teorias sobre educação enunciadas pelos pedagogos nunca foram um produto independente. Deve-se compreender não só que dependeram do desenvolvimento histórico das forças produtivas e das relações sociais, mas também das concepções filosóficas gerais do homem, da sua natureza e do seu papel na vida social. As transformações das concepções gerais comportaram também transformações de determinadas concepções pedagógicas fundamentais. E uma vez que a importância da filosofia para a pedagogia foi considerável, cada luta filosófica quase se transformou em luta pedagógica. (p. 148) [...]

Assim, quando falamos da importância dos ensinamentos de Marx e Engels para a pedagogia, não podemos contentar-nos com a exposição do seu significado no que respeita às concepções pedagógicas, mas temos de nos referir às teses filosóficas que os originaram. Só assim podemos mostrar as amplas perspectivas que se abrem a partir do materialismo dialético. (p. 148) [...]

A psicologia burguesa não ambicionou mostrar como se desenvolve o homem na história, como se transforma na vida social, cada vez mais, em homem real. Estava orientada para expor como o terrível homem primitivo se encontra oculto, na roupagem da civilização, como sob as aparentemente fixas capas das formas de transição, arde um vulcão não extinto de impulsos de amor e de agressão. Porque recorrem os psicólogos burgueses e em especial os psicanalistas à história? Querem mostrar que a história não tem propriamente nem sentido nem significado e que os mesmos "impulsos primários", que

atuavam na vida das hordas e no culto dos tótemes, se apresentam na história atual como secretas forças motrizes. (pp. 152-153) [...]

A pedagogia metafísica interessa-se pelos homens apenas enquanto se transformam em lugares de realização de valores; tudo quanto se encontra à margem do âmbito do reino da revelação do mundo ideal não lhe interessa. (p. 158) [...]

O principal desejo desta pedagogia, que se separa da realidade social para não a modificar nem transformar, consiste em encontrar métodos para a adequação ótima do indivíduo às condições predeterminadas pela vida. Nesta "adequação" está a garantia para a "saúde psíquica" e neste princípio da adequação fundamentam-se também os diferentes destinos educativos das crianças consideradas capazes ou pouco inteligentes. (p. 160) [...]

A crítica da concepção metafísica é também o ponto da partida para a luta que Marx travou contra os filósofos que, com a ajuda da linguagem da metafísica, apresentaram aos interesses da burguesia de uma metafísica que expõe o valor aparentemente eterno dos princípios predominantes da ordem existente, como algo coincidente com a "essência" da humanidade. (p. 161) [...]

Em relação à exposição do processo histórico do desenvolvimento humano e suas contradições sob as condições da sociedade de classes, Marx condena a aspiração de absolutizar conceitos e noções pedagógicas que, em geral, não são mais do que o compêndio do desenvolvimento histórico existente até aos nossos dias e expressão das suas contradições. (p. 161) [...]

A crítica de Marx à teoria idealista de cultura mostra de que modo esta se separa da história real e de que modo serve a criação se uma história "sagrada" que bendiz os bandidos de todas as espécies como representantes do "espírito". Mostra como a pedagogia que se apoia nesta base forma os indivíduos de maneira falsa e superficial, deprecia a sua vida real e não pensa na vida e nos direitos das massas. (pp. 162-163) [...]

A atividade educativa deixa de ser um trabalho que se encarna nas exigências que resultam da "essência" humana e conduz a cooperar na abolição das relações que limitam os homens na criação de novas condições sociais de existência e com isso a novos homens. (p. 163) [...]

Estas tendências da concepção existencialista do homem e suas leis de desenvolvimento manifestam-se de modo cada vez mais patente nas diversas mudanças do naturalismo pedagógico na pedagogia liberal, na pedagogia funcional psicanalítica e na pedagogia pedocêntrica. Conduzem por vezes à liquidação da atividade educativa, à passiva indicação de uma maturação irracional da criança. (p. 165) [...]

A teoria de Marx do papel histórico do proletariado e da revolução proletária, mediante a qual se chegará a uma nova sociedade sem classes, constitui o ponto de cristalização das suas concepções pedagógicas. No movimento revolucionário dos trabalhadores, encontram-se as bases para o trabalho educativo que não se limita à melhoria da consciência, mas que a transforma em interdependência com a transformação da mesma vida social. Na vinculação ao movimento dos trabalhadores, o trabalho educativo adquire sentido e liberta-se dos estorvos do oportunismo. (pp. 172-173) [...]

Toda pedagogia burguesa se baseia na adaptação do homem ao seu ambiente, indiferentemente do fato de este mundo a que quer adaptar-se seja o mundo ideal dos valores ou o mundo real da ordem capitalista. A teoria de Marx da revolução socialista tornou possível conceber de modo totalmente novo o fundamental problema educativo e superar as alternativas apresentadas pelo pensamento pedagógico burguês. (p. 175) [...]

Este princípio de vinculação da educação à prática revolucionária termina com a longa luta dos ideólogos sobre a questão de deverem mudar em primeiro lugar as circunstâncias ou os homens. Este princípio assinala o caminho pelo qual a educação pode

ajudar realmente – e não utopicamente – a fazer o futuro, isto é, como se podem constituir, na luta contra as relações dominantes da atualidade capitalista, as forças que constituirão a futura sociedade. (p. 178) [...]

A teoria de Marx apresenta ao trabalho educativo, sob relações de ordem classista, tarefas completamente novas. Mostra ao ensino que a única saída da alternativa entre oportunismo e utopia está na obrigação de contrair um pacto com a prática revolucionária do movimento operário. Este é o único caminho para a verdadeira formação de homens novos. Isto significa que se devem mudar radicalmente muitas ideias tradicionais sobre o ensino, muitas concepções puramente escolásticas do trabalho educativo e do desenvolvimento da criança. Significa que se deve cumprir o trabalho educativo com o espírito de luta política pela libertação do homem das cadeias da opressão de classes e deve considerar-se sob o aspecto das grandes perspectivas de uma transformação, radical e paralela, das "circunstâncias e dos homens". (p. 179)

2. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas...*[25]

2.1. Aspecto histórico do problema

2.1.1. Essência e existência, conflito fundamental do pensamento pedagógico

Tentou-se variadíssimas vezes, com é sabido, efetuar uma classificação do rico patrimônio constituído pelo pensamento pedagógico moderno. [...] Delinearam-se assim quadros muito diversos da pedagogia moderna. [...] Esses quadros têm, sem dúvida, valor didático, pois, ao classificá-los de modos distintos evidenciaram-se múltiplos aspectos das diferentes posições pedagógicas; isto pode contribuir para a compreensão de um fato histó-

[25] Extraído de Suchodolski, B. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Tradução de Liliana Rombert Soeiro. 5.ed. Lisboa: Livros Horizonte, 2000.

rico, a saber: que as posições pedagógicas defendidas nunca foram homogêneas; no entanto, quer pela genealogia, quer pelas suas repercussões, revelaram sempre numerosos elementos de contato. Assim se percorremos o extenso conjunto de pontos de vista e de posições pedagógicas tomando como referência princípios de classificação diferentes, dá-se uma boa lição de antiesquematismo e de pensamento analítico que mostra em que medida a realidade, aparentemente homogênea, é de fato variada. (p. 13)

[...]

As classificações efetuadas a partir de princípios exteriores ao processo histórico de desenvolvimento não servem para alcançar esta finalidade. Pelo contrário, o que pode contribuir para atingi-la é uma análise capaz de revelar as dificuldades interiores que o pensamento pedagógico moderno enfrentou e capaz de revelar as contradições internas que se tornaram ponto de partida da luta de concepções. (p. 14)

[...]

Ao considerar a questão deste modo pensamos poder penetrar no aspecto profundo do processo de desenvolvimento do pensamento pedagógico moderno e evidenciar as lutas crescentes que ocorrem entre o que se poderá designar a pedagogia da existência e a pedagogia da essência. [...] Esta querela filosófica não respeita unicamente os problemas metafísicos abstratos, toca o próprio homem. A filosofia do homem é elaborada de modo totalmente diverso, conforme se tomam para ponto de partida a filosofia da essência ou da existência. Esta diferença conduz-nos justamente ao próprio coração das querelas pedagógicas. (p. 14)

2.1.2. Pedagogia de Platão e pedagogia cristã

No processo histórico de desenvolvimento do pensamento pedagógico moderno a prioridade pertence às concepções que atribuem à educação a função de realizar o que o homem deve ser. [...] É a sua essência que o determina ou, como foi exprimido com

mais precisão, a sua "essência verdadeira"? A grande herança do idealismo antigo e cristão constitui a base destas concepções. O retorno constante a estas tradições levou a distinguir o eu "empírico" do homem e a sua essência "real". (p. 15)

A filosofia de Platão foi uma das fontes principais destas concepções. A sua importância capital na história espiritual da Europa resulta não só ter sido por diversas vezes ponto de partida de várias correntes filosóficas, desde a época helenística ao Renascimento, mas também de algumas das teses desta filosofia terem entrado por vezes no domínio público quase geral, tornando-se expressão da posição idealista mais vulgar em relação à realidade. (p. 15)

Platão ensinou a diferenciar o mundo da Ideia perfeita, que não é mais que o mundo das sombras, não têm de fato verdadeira, real, e o "mundo das sombras", empírico, imperfeito, inconstante, de fato irreal, que é o terreno da vida humana; Platão distinguiu no próprio homem o que pertence a este mundo das sombras – o corpo, o desejo, os sentidos etc. – e o que pertence ao mundo magnífico das Ideias: o espírito na sua forma pensante. (pp. 15-16)

[...] Platão no seu sistema pedagógico pôs em relevo o papel da educação como fator que conduz o homem à descoberta da pátria verdadeira e ideal. (p. 16)

A educação do pensamento, de acordo com Platão, pode recorrer à observação sensível das coisas e ao estudo dialético das opiniões; o que, todavia, não dá o conhecimento verdadeiro; o conhecimento do mundo imutável da Ideia só é possível como reminiscência da vida que o pensamento observou nesse mundo, antes de animar o corpo e de surgir entre os reflexos das coisas. (p. 16)

[...] o espírito recorda a sua pátria verdadeira e dela emana uma luz qualitativamente nova, que nos mostra a verdade e o bem e que reforça o nosso domínio sobre o corpo e os desejos. A educação "verdadeira" é justamente, o auxílio prestado a estas forças do "outro mundo" que o homem tem em si. (p. 16)

O cristianismo manteve, transformou e desenvolveu a concepção platônica. Realçou ainda com mais força a oposição de duas esferas da realidade: verdadeira e eterna por um lado, aparente e temporal por outro. (p. 16)

A teoria do pecado original e das suas consequências duradouras constituiu uma advertência, de uma energia sem par, para o homem não ceder ao que aparenta ser a sua realidade e a do meio que o rodeia, pois não representa mais que um estado de corrupção e o lugar do seu exílio. Não basta que a educação se negue a apoiar-se nesta realidade: deve também vencê-la. (p. 17)

É verdade que esta concepção ascética da pedagogia da essência não preencheu toda tradição cristã; todavia, constituiu o seu sentido fundamental até mesmo onde os princípios da pedagogia foram enunciados de modo mais moderado. (p. 17)

[...] as concepções de Aristóteles constituem um dos fundamentos da pedagogia da essência. Aristóteles fez uma distinção que teve grande importância na história da filosofia: separou a matéria da forma. De acordo com a sua concepção, a matéria é passiva, variável, neutra; a forma é ativa, duradoura, e dá um aspecto qualitativamente definido. A "forma" do homem é a atividade, uma atividade específica. Não a que possui à semelhança de plantas e animais, mas a atividade pensante. Esta "forma" molda a "matéria" e cria o homem. Há, portanto, uma "forma" para cada homem. A tarefa da educação consiste em atuar da mesma maneira em todos. (p. 17)

Inspirando-se embora nesta filosofia, S. Tomás de Aquino opôs-se aos aspectos excessivos da interpretação ascética da pedagogia da essência, mas conservou as teses principais, tal como o fez Aristóteles, em relação às teorias pedagógicas de Platão, cujos aspectos extremos igualmente rejeitava. (pp. 17-18)

Ao negar a concepção das ideias inatas, como reserva sempre disponível do espírito do conhecimento, S. Tomás considerou que

o ensino era uma atividade em virtude da qual os dons potenciais se tornam realidade atual. Alargando este ponto de vista a todo o trabalho educativo, S. Tomás pôs em relevo o papel da vontade para se assenhorear da natureza falível do homem. (p. 18)

Não há criação independente na atividade do homem; esta não é mais do que um meio pelo qual o ideal da verdade e o ideal do bem, autoritários e dogmáticos, devem formar a natureza corrompida do homem. (p. 18)

2.1.3. Início do conflito entre a pedagogia da essência e a pedagogia da existência

Na época do renascimento, a pedagogia da essência desenvolveu-se ainda mais. [...] Erasmo de Roterdão, na obra *Di pueris instituendis*, expôs como deve ser entendida a natureza humana. É aquela propriedade comum a todos os homens cuja razão é a força que orienta a vida humana. Em conformidade com este caráter fundamental da natureza humana, a educação deve combater tudo o que se lhe opõe e desenvolver tudo o que lhe é próprio. (p. 19)

[...] a época do Renascimento, que herdou as tradições antigas e cristãs da pedagogia da essência e as completou com a sua concepção própria do modelo do homem baseado na confiança na razão e nas aquisições culturais da Antiguidade, foi também a época que viu nascer concepções de educação absolutamente opostas. (p. 19)

A grande corrente de secularização da vida não pôs em questão unicamente a autoridade da Igreja e o direito de essa mesma Igreja ditar as normas das diversas orientações da atividade humana. (p. 19)

As críticas às concepções então em vigor, que surgiram no campo da filosofia, significavam que as experiências intelectuais novas podiam ter uma força superior à da tradição transmitida. Quando, no campo da vida social e política, se puseram em dúvida direitos até então imutáveis do clero e da aristocracia feudal,

isso traduzia que as necessidades e as aspirações características de certos grupos de população podiam ter força superior à das normas do direito e dos fundamentos do regime em vigor. (p. 20)

Quando, no campo da moral, se submeteram à crítica tanto as soturnas práticas dos ascetas da Idade Média, como a ética oportunista do clero, quando se exigiu uma renovação moral de acordo com as experiências morais profundamente pessoais, tudo isto significava que estas experiências podiam conter uma força superior à dos códigos de conduta transmitidos através dos séculos. (p. 20)

[...] o passado perdeu o seu caráter de reino em que se realizaram as ideias absolutas e imutáveis; começou-se a destrinçar nele a luta contra a autoridade, a luta trágica para obter o direito de viver conforme as suas próprias experiências. (p. 20)

Terá o homem uma essência completa desde o início ou estará em formação, em transformação, pelo menos nalguns domínios? [...] Estes dois problemas começavam tão-somente a esboçar-se; mas já a ideia de que o homem é homem porque pode ser tudo e que a individualidade é uma forma preciosa de realização da essência humana foi claramente formulada durante o Renascimento. (p. 21)

A crítica da escola medieval e da pedagogia medieval inspirou-se não só na nova concepção do ideal, mas também nos direitos e nas necessidades da criança. (p. 21)

Enquanto nas concepções dos humanistas se conservaram os princípios fundamentais da essência, admitindo somente algumas concessões em relação aos meios de a realizar, pelo contrário, em certas correntes ideológicas do Renascimento, tentou-se enveredar com audácia por uma concepção que outorga aos homens o direito de viverem de acordo com o seu pensamento. (p. 22)

Montaigne criticou o caráter superficial e verbal da educação quer escolástica quer humanista, mas nesta crítica foi muito mais longe que os seus predecessores. Não se tratava de lutar por melhores métodos de educação, mas mostrar a profundidade ignorada

do processo educativo e revelar a sua ligação com a vida real do homem. As ideias da pedagogia da existência, ainda vagas, mas já fortes e vivas, manifestavam na obra de Montaigne tendência para revoltar-se contra a pedagogia da essência; esta revolta condenava não somente os princípios de adestramento postos em dúvida pela maioria dos humanistas, mas também as afirmações fundamentais da pedagogia da essência, isto é, a submissão do homem aos valores e aos dogmas tradicionais e eternos. (pp. 22-23).

O Renascimento [...] foi uma época em que a pedagogia da essência, continuando a procurar inspiração nas tradições pedagógicas antigas e cristãs, criou novas concepções de protótipos e de normas que devem regular os homens e a educação. (p. 23)

A variedade de formas desta rebelião – dos grandes movimentos camponeses à audácia dos reformadores religiosos – tornou-se fonte de novos conceitos do homem. (p. 23)

[...] qual deve ser o alcance da renovação da educação? Limitar-se ao conteúdo do ideal imposto e dos métodos para o inculcar, ou incluir também a crítica do próprio princípio do ideal? Em vez de um instrumento que serve para dar vida a algo ideal, deverá permitir conceber a educação como função da vida? (p. 23)

4.4.4. Pedagogia da natureza

A querela entre a pedagogia da essência e a pedagogia da existência iniciada durante o Renascimento prosseguiu no decurso do século XVII. (p. 24)

Enquanto, por um lado, faziam notáveis concessões no sentido de uma relativa adaptação do trabalho, do ensino e da educação à juventude, os Jesuítas realçaram ainda com mais vigor o sentido religioso e dogmático da essência pedagógica. (p. 24)

A orientação moderna manifestou-se através de uma filosofia que utilizava a noção de Natureza. Esta filosofia perfilhava a orientação principal das investigações no domínio das ciências

sociais. No século XVII e, ainda, no século XVIII – retomando as tradições antigas, particularmente as estoicas, e utilizando os resultados das modernas ciências da Natureza – fez-se grande progresso no sentido de uma concepção laica e científica das leis da Natureza; o intuito destes trabalhos era alcançar uma compreensão da Natureza que permitisse definir as bases quer da vida dos homens nas relações entre si, quer da atividade humana em todos os seus domínios. (pp. 24-25)

O sistema natural da cultura era uma concepção intelectual que possibilitava a expressão moderna das teses fundamentais da filosofia que utilizavam a noção de essência do homem. (p. 25)

[...] a concepção literária do humanismo parecia afastar-se cada vez mais das necessidades da vida social e do desenvolvimento da ciência, a teoria do direito da Natureza reuniu os elementos tradicionais ainda defensáveis e tornou-se expressão das tendências que se propunham fornecer aos homens uma definição duradoura das normas de vida e de conduta. (p. 25)

A função desempenhada no sistema de Platão pelo mundo da Ideia foi retomada pela "Natureza", que se tornou lei e modelo supremo, com a diferença de que as decisões deste tribunal não punham em questão a realidade empírica do homem e do que o cerca, mas contribuem para analisar, diferenciar, ajuizar e corrigir. (p. 25)

Edição moderna da filosofia que concebe a essência do homem de modo metafísico e dogmático, o sistema natural da cultura foi o ponto de partida de uma luta que se concentrou nestes dois pontos: destruir o que na vida real dos homens violava os princípios da ordem natural e combater as aspirações audaciosas que punham em dúvida a existência de tais princípios e tendiam para a conquista da liberdade no domínio do pensamento e da moral. (p. 26)

O sistema natural da cultura, além de conter os princípios da religião natural, os princípios da política de Estado e de legislatura baseados no direito natural, os princípios de moral resultantes da

ordem natural etc., englobava igualmente os problemas pedagógicos. (p. 26)

Comênio continuou a tradição do Renascimento de tornar mais fácil e agradável o ensino escolar; em conexão com a filosofia empírica da época, empreendeu um trabalho imenso de transformação fundamental dos programas e dos métodos de ensino. (p. 26)

Aconselha, com toda a lógica, e mais do que qualquer outro, que o mestre siga o exemplo do jardineiro, que trata das plantas conforma suas necessidades e possibilidades. (p. 26)

[...] Comênio defende com energia o princípio de que a educação deve formar o homem de acordo com uma finalidade previamente estabelecida. A noção de Natureza do autor não tem significado empírico na acepção em que só considera o homem tal como é concretamente. (p. 26)

Assim entendida, a Natureza constitui a "verdadeira" essência do homem que, embora exista no homem empírico, não pode nas condições da vida concreta desenvolver-se plenamente, pois se encontra asfixiada pela "corrupção que nos atingiu". (p. 27)

A educação deve, tal como o proclamava há séculos a pedagogia da essência, dar a sua contribuição de modo que a verdadeira essência humana possa assenhorear-se dos homens concretos; a educação não deve – e desde há séculos que a pedagogia da essência nos prevenia nesse sentido – escolher como ponto de partida o indivíduo empírico, pois a sua vida é uma vida de corrupção. (p. 27)

Embora Comênio, herdeiro da audaciosa tradição humanista do Renascimento, diga que o "homem é tudo porque é capaz de tornar-se tudo" a sua convicção fundamental é que a educação, que faz do homem um homem, é a que, apesar da sua vida de pecado, o reconduz à sua essência mais profunda. (p. 27)

[...] a pedagogia de Comênio, apesar das concessões que faz à compreensão das necessidades da vida presente da criança, insere-

-se no vasto campo da pedagogia da essência, em relação à qual constitui uma forma moderna, porque se liga à análise psicológica do homem, muito embora esteja ainda carregada de noções tradicionais e religiosas. (p. 27)

A posição de Locke era sintomática de diversas orientações pedagógicas, principalmente em Inglaterra e França, que de há muito tomavam um certo tipo de homem – o *gentleman*, o homem galante – como base e medida da educação. Foi nestas correntes que se revelou, de modo muito evidente, a tendência característica, nas sociedades divididas em classes daquela época, para estabelecer correspondência entre o estilo de vida das classes reinantes e as concepções sobre a essência do homem. Nestas condições, a pedagogia da essência encontrava-se sempre defendida por aquelas classes que se gabavam de que a "essência verdadeira" do homem se realiza de modo mais perfeito nos membros da sua própria classe do que nos membros das outras classes. (p. 28)

4.4.5. Perspectivas do desenvolvimento da pedagogia da existência no século XVII

Uma vez que se aceita tomar em consideração a criança viva e espontânea, pelo menos no domínio dos métodos pedagógicos, o problema do conhecimento mais concreto da sua natureza empírica devia pôr-se de modo cada vez mais imperativo. (p. 29)

Se o homem é bom por natureza, a educação não deve ser concedida de modo a conduzir à destruição de todo o seu eu empírico e ao renascimento da sua "verdadeira essência" oculta; a educação poderia apoiar-se sobre a totalidade do homem empírico, acompanhando o desenvolvimento das suas forças, dos seus gostos e aspirações. (p. 30)

Hobbes defendeu esta perspectiva; partindo da observação fundamental, que afirma que o homem é um lobo em relação ao próximo, não tira a conclusão de que é necessário emendar o ho-

mem, mas sim que cumpre adaptar a organização social à natureza humana. Esta conclusão cortava pela raiz até a necessidade de uma pedagogia da essência, porquanto a obra que esta prometia efetuar se revelava inútil. (p. 30)

A filosofia do século XVII debruçou-se sobre um segundo problema fundamental que, todavia, só foi explorado pelo pensamento pedagógico bastante mais tarde: é o problema da individualidade levantado por Leibniz. (p. 31)

As mónadas tinham em si mesmas o sentido de seu desenvolvimento e, visto que a harmonia entre elas foi garantida embora sem serem formadas numa direcção definida de coexistência, a pedagogia da essência não é necessária. Só se pode conceber uma pedagogia que ajude a desenvolver aquilo que é cada mónada. Uma educação ao serviço exclusivo da individualidade é um pensamento implícito na filosofia de Leibniz que épocas posteriores, ao pronunciarem-se categoricamente contra os objetivos da pedagogia da essência, não deixaram de salientar. (p. 31)

Um forte ataque a esta pedagogia [da essência] surge em meados do século XVII, ataque perfeitamente consciente, que alcançou sob certos aspectos grandes vitórias e que foi fértil em repercussões: o seu autor foi Jean-Jacques Rousseau. (p. 31)

4.4.6. Rousseau e Pestalozzi

A realidade que interessa a Rousseau e o absorve é a vida concreta, quotidiana e verdadeira do homem. (p. 32)

Os incitamentos de Rousseau para retornar ao estado natural eram um apelo revolucionário para abolir este regime, para confiar na vida que brota espontaneamente dos homens livres de entraves, era uma afirmação de desdém pelas pessoas "bem educadas". (p. 32)

O autor [Rousseau] pretendeu provar que "é bom tudo o que sai das mãos do criador da Natureza e tudo degenera nas mãos

do homem". Posto isto, será possível confiar aos homens o problema da educação? Não será conveniente dar à criança a possibilidade de um desenvolvimento livre e espontâneo? (pp. 32-33)

É preciso ter em conta a criança, não só porque ela é o objeto da educação – a pedagogia da essência estava pronta a fazer certas concessões neste sentido –, mas, primordialmente, porque a criança é a própria fonte da educação. (p. 33)

[...] a pedagogia de Rousseau foi a primeira tentativa radical e apaixonada de oposição fundamental à pedagogia da essência e de criação de perspectivas para uma pedagogia da existência. (p. 33)

Pestalozzi dedicou toda a sua vida às crianças pobres; devia providenciar de modo que pudessem encontrar meios de subsistência ao deixarem a infância, mas fundamentalmente preocupava-se em desenvolvê-las de acordo com os seus dons, as suas possibilidades, a sua experiência do mundo e da sociedade. (p. 33)

Nesta dialética romântica, bastante especial, da atividade salientou-se e desenvolveu-se o processo pelo qual a criança se transforma naquilo que é e vive aquilo em que se transformou. (pp. 33-34)

De acordo com o seu conceito sobre o desenvolvimento do homem em relação à primeira infância, Fröbel considerava primordial o jogo que permite a expressão, o conhecimento do meio, a criação e a alegria; que permite o curso dialético do que é interior e do que é exterior. (p. 34)

A ideia que a educação deve realizar-se a partir da própria vida da criança e contribuir para seu desenvolvimento expandiu-se no Mundo. (p. 34)

2.1.7. Concepção idealista da pedagogia da essência

As primeiras tentativas para conceptualizar uma pedagogia da existência coincidiram com novos propósitos de elaboração de mais uma variante da pedagogia da essência. Estes esforços inspiraram-se na filosofia de Kant.

Kant pretendia vencer ao mesmo tempo o dogmatismo tradicional e o cepticismo, de origem mais recente; propunha-se defender a certeza e a objetividade do conhecimento humano, que Locke e Hume tinham posto em séria dúvida, mas não queria nem podia voltar à posição do realismo ingênuo ou a posições dogmáticas. (p. 35)

[...] Kant propunha-se vencer quer o cepticismo moral, quer a ética religiosa dogmática, recorrendo para isso à lei moral fundamental, que devia ser obrigatória para todos, muito embora só pudesse interferir na conduta do homem no mundo empírico e não possuísse qualquer outro ponto de apoio. (p. 35)

O modelo tradicional de ideal, que se impõe ao homem do exterior, não podia manter-se; mas também não era possível conceber que as normas e os modelos se fundamentassem na própria existência concreta e variável. O homem era, em certo sentido, o seu próprio criador, tal como era o criador do mundo que apreendia. (pp. 35-36)

O indivíduo não pode pensar de modo diferente do espírito humano, não deve desejar nada mais para além daquilo que impõe o dever baseado na lei moral do homem. (p. 36)

Cedendo talvez ao encanto de Rousseau, Kant tentou mostrar na sua *Pedagogia* as consequências da sua filosofia, pondo em evidência a atividade da criança no domínio intelectual e moral, assim como o seu acatamento dos princípios que se impõem a todos. (p. 36)

Fichte ocupou-se diretamente dos problemas da atividade e do ideal; ao avaliar as suas relações mútuas convenceu-se de que o ato não pode ser a realização do ideal, pois nessa eventualidade não seria livre; é necessário admitir que o ideal provém de atos que são atos livres do eu e não vice-versa. (p. 36)

Este ponto de vista de Fichte não deve ser interpretado como declaração partidária da pedagogia da existência, porque se refere aqui ao eu transcendental e não ao eu empírico. (p. 36)

A teoria de Fichte é uma versão nova, típica da pedagogia da essência. Todavia, seu caráter específico consiste em que a objeti-

vidade e a universalidade do ideal não se fundamentam nem em dogmas religiosos nem em concepções de direito da natureza verificáveis pelo espírito, mas na atividade absoluta do eu transcendental. Este modo de fundamentar o ideal contém um grave perigo, característico de toda teoria que distingue o eu transcendental e o eu empírico. (p. 37)

A quem pertence o direito de falar em nome do eu transcendental? E, por consequência, quem possui o direito de julgar o ideal? O filósofo, que conhece as leis do eu, pode fazê-lo; assim como as chamados grandes homens, que creem que se elevaram, para lá da média, acima do nível empírico. (p. 37)

[Hegel] Relacionou a objetividade e a universalidade do ideal e das normas educativas com o desenvolvimento histórico e com o desenvolvimento do espírito objetivo. (p. 37)

Efetivamente, Hegel distingue a realidade essencial que é o espírito objetivo em desenvolvimento, da realidade dos fatos, empírica e ocasional. (p. 37)

O processo educativo desenrola-se entre a personalidade e o espírito objetivo. O verdadeiro desenvolvimento da personalidade só é possível com a participação no desenvolvimento do espírito objetivo, portanto com a participação na cultura e nas instituições sociais, nomeadamente no Estado. (p. 37)

A pedagogia de Hegel tornou-se ponto de partida de importantes correntes pedagógicas dos séculos XIX e XX, particularmente com Karl Rosenkranz, que tentou fazer um sistema com as ideias e as reflexões bastante vagas de Hegel e com Dilthey, que interpretou, em certa medida, a sua filosofia. (p. 38)

As filosofias de Kant, de Fichte e de Hegel, apesar das suas grandes diferenças, constituíram concepções bastante homogêneas da pedagogia da essência. Representam uma grande tentativa moderna de defesa desta pedagogia; uma tentativa que utilizava métodos novos e que não se ligava diretamente a nenhuma

das fórmulas em que até ali se tinha apresentado a pedagogia da essência. (p. 38)

8.8.8. Inícios da pedagogia existencialista

[...] no século XIX começou o processo de diferenciação da pedagogia da existência. Até aqui foi possível observar várias concepções da pedagogia da essência, mas, em contrapartida, as tendências que se lhe opunham encontravam-se numa fase incipiente, marcadas ainda por um cunho de generalidade e homogeneidade; só a partir desta época se definem com mais exatidão as posições da pedagogia da existência e, em consequência disso, inicia-se uma era de importantes diferenciações.

Quando se lê Kierkegaard numa perspectiva laica e humanista começa-se a compreender a grande importância filosófica geral da polêmica que travou com Hegel sobre o problema do indivíduo, que constitui ponto capital da pedagogia. (p. 40)

Para Kierkegaard, é nesta camada mais profunda da sua vida que o indivíduo fica pessoalmente mais comprometido nas decisões de escolha e responsabilidade, de risco e de esforço. (p. 40)

[...] para Kierkegaard, o indivíduo é uma pessoa que não se repete, é única, condenada a ser ela mesma, devendo recomeçar perpetuamente uma luta dramática para se tornar ela própria, porquanto aspira a algo de mais elevado do que ela. (p. 40)

Não obstante não tomar em conta o homem integrado na corrente real da história e nos conflitos históricos, Kierkegaard soube, todavia, nas suas perspectivas metafísicas atrair as atenções para este processo que se desenvolve durante a vida, este processo dramático do homem tornando-se interiormente um homem. (p. 41)

Nesta acepção [a pedagogia de Kierkegaard] constitui – depois da notável teoria de Rousseau – uma variante absolutamente nova da pedagogia da existência, acrescida de determinados traços metafísicos que o existencialismo retomaria. (p. 41)

Max Stirner lançou uma luta radical contra a pedagogia da essência partindo dos direitos ilimitados do indivíduo. Além de atacar a Igreja e o Estado pelas suas pretensões em educarem os homens, condena também todas as formas de autoridade, todos os ideais, particularmente os ideais morais que dirigem o "íntimo" dos homens. (p. 41)

Stirner ataca deste modo a pedagogia da essência; procura mostrar que o erro desta consiste não só em impor aos indivíduos um ideal ultrapassado que lhes é estranho, uma religião ao serviço da sociedade e do Estado, como também de modo geral em tentar impor um ideal de vida que devia brotar do próprio indivíduo. (p. 41)

Para Stirner, nem a Humanidade nem a prática têm o direito de moldar e dirigir a vida do indivíduo, muito embora seja precisamente destas instâncias que o indivíduo tem mais dificuldade de se libertar. (pp. 41-42)

Stirner defende o egoísmo, o "egoísmo sagrado", incitando o indivíduo a opor-se corajosamente às pressões interiores e exteriores e, resolutamente, a só se apoiar em si mesmo, divide sem hesitação os homens em fracos e em fortes; põe à margem os fracos, que cedem a diversas formas de ideal, e faz a apoteose dos fortes, que vivem de acordo com a sua própria vontade, da qual extraem os critérios de bem, de mal e, mesmo, os de verdade e erro. (p. 42)

A teoria de Stirner, à qual Marx consagrou tantas reflexões penetrantes, tornou-se ponto de partida da corrente da pedagogia da existência, que alcançou notoriedade graças, sobretudo à ação de Nietzsche. (p. 42)

Nietzsche atacou a pedagogia da sua época, nomeadamente as tendências democráticas do ensino e as tentativas realizadas para ligar mais intimamente a escola às necessidades econômicas e sociais do país; defendeu, assim, um ideal de escolas-santuários destinadas aos eleitos, nas quais seria administrada uma "ciência alegre" e, por-

tanto, livre de qualquer laço em relação à verdade objetiva e à moral humanista, escolas-santuários para "almas nobres", capazes de viverem à sua maneira e de se entusiasmarem pelas sublimes conquistas da alma grega. (p. 42)

Ao analisar a genealogia da moral, [Nietzsche] tentou provar que o ideal e as normas morais são obra dos homens fracos não aptos para uma vida livre. Quando se exige a liberdade, explica Nietzsche, ambiciona-se de fato o Poder, e quando se obtém o Poder deseja-se o domínio; quem não consegue alcançar o domínio exige a justiça. (p. 42)

Nietzsche rejeita uma "lista de preceitos morais", que considera ser uma criação da fraqueza e do ressentimento, defendendo assim uma educação que deveria formar "a vontade de poder", quer dizer a arte de saber viver acima do bem, do mal e, mesmo, acima do verdadeiro ou falso. (pp. 42-43)

Nietzsche desenvolveu na sua obra uma teoria muito especial da pedagogia da existência que, na época, apaixonou a opinião; foi um dos precursores da filosofia da vida e, igualmente, fonte de inspiração de uma revolta posterior dos pedagogos contra a pedagogia da essência. (p. 43)

[...] o membro da *élite*, ou melhor, o homem aristocrático, que desde há séculos se ligava na pedagogia a um ideal definido, adquiriu na pedagogia da existência de Nietzsche um caráter novo baseado na liberdade de impor de modo egoísta os objetivos próprios e de realizar a sua vontade pessoal. (p. 43)

A pedagogia da existência, que Rousseau defendia, tinha como mira a cultura da aristocracia feudal, cultura a caminho de se petrificar, cultura superficial, cultura de *élite*, tinha por objetivo um ideal que prejudicava a vida de todos os outros homens. (pp. 43-44)

[...] a pedagogia da existência preconizada por Kierkegaard queria destruir todos so refúgios "objetivizados" da vida religiosa, com o fim de suscitar o máximo esforço pessoal de cada homem. (p. 44)

[...] a filosofia de Stirner e de Nietzsche implica uma pedagogia da existência segundo a qual a vontade egoísta dos eleitos e do menor número devia ter a coragem de se opor a qualquer ideal comum, ou a qualquer norma comum. (p. 44)

9.9.9. Humanismo racionalista

O idealismo objetivo não constitui a única tentativa para formular de modo mais moderno os princípios da pedagogia da essência. Surgiu uma outra tentativa de defesa destes princípios. Aparentemente era um humanismo racionalista, ligado, é certo, às tradições humanistas europeias, mas, na verdade, estava empenhado fundamentalmente na luta contra o fanatismo e a intolerância, contra os preconceitos e o obscurantismo e contra a violação dos direitos do homem. (p. 45)

A concepção do homem, ser racional, preocupava os filósofos, os escritores e até os poetas. (p. 45)

[nesse humanismo racionalista] predominava a confiança na razão e a oposição em relação a concepções religiosas e irracionais muito poderosas no século XVIII, nomeadamente no plano da compreensão do homem e da sociedade. (p. 45)

No aspecto epistemológico, este humanismo tinha grandes variantes: basta citar o humanismo de Voltaire, de Helvetius ou mesmo de Kant. (p. 45)

Este humanismo racionalista, que deu continuidade às aspirações dos autores do sistema natural da cultura, procurava definir os caráteres universais e permanentes do ser humano, com o fim de estabelecer os fundamentos da luta em defesa da igualdade de direitos para todos. (p. 46)

Encontrando estes traços comuns e universais na razão, formulou um programa educativo que dava prioridade à formação do espírito, e fazia desta formação a base de toda a educação. (p. 46)

Anunciada já nas concepções pedagógicas de escritores como Condorcet e T. Paine, autor de um livro sobre a idade da razão

que alcançou grande repercussão (*The age of reason*), esta doutrina expandiu-se no século XIX com o progresso da democracia e da ciência. (p. 46)

Quando o desenvolvimento da sociologia fez prever que poderia tornar possível a análise da sociedade e do homem alguns autores tentaram determinar a motivação sociológica deste humanismo racionalista. Foi esta, nomeadamente, a ação de Durkheim e da sua escola, que traduziram diretamente em linguagem pedagógica as teses sociológicas da sociedade da época e da sua moral. (p. 46)

A tendência principal desta orientação era uma concepção da pedagogia tradicional da essência que procurava negar conceitos perfilhados pelo idealismo antigo e pelo tomismo medieval, rejeitar o culto conservador da tradição defendida pelo simples fato de representar o passado, repudiar as especulações filosóficas subjetivas e dificilmente verificáveis. (pp. 46-47)

Impunha-se a conveniência de estabelecer um conjunto de ideais e normas que deviam ser inculcados à juventude com o rigor apropriado, mas que teria um caráter racional, claro, convincente e bem fundamentado. (p. 47)

Esta variante da pedagogia da essência, muito diferente das antigas concepções, constitui – apesar de grandes disparidades – uma concepção muito importante e particularmente atacada, graças a este facionalismo que estabelecia os fundamentos da universalidade e da perenidade do conteúdo fundamental da educação. (p. 47)

9.9.10. Teoria da evolução

[...] a pedagogia da existência constitui, desde fins do século XIX, a corrente de maior importância da pedagogia burguesa, em virtude da sua energia e diversidade. (p. 48)

Um dos principais fatores de fortalecimento da pedagogia da existência foi a teoria da evolução, formulada em meados do século

XIX por Darwin no campo do desenvolvimento da Natureza e por Spencer no domínio do desenvolvimento social. (p. 48)

As ideias evolucionistas antigas contribuíram sobretudo para a pedagogia da essência, pois revelavam à Humanidade um patrimônio secular do qual devia extrair um conjunto de valores educativos. (p. 49)

[...] o desenvolvimento da Humanidade devia ser estudado pelas crianças como um livro pedagógico. (p. 49)

Em meados do século XIX a teoria da evolução sofreu alterações. Revelou o processo que, de acordo com certas leis, se desenrola por toda a parte, tanto na Natureza como na sociedade, e em virtude do qual a vida atinge um nível superior de desenvolvimento, colhendo benefício das aquisições dos níveis precedentes, mas rejeitando o que já não tem préstimo. (p. 49)

O que se tinha conservado desta evolução existia efetivamente como elemento no presente e podia ser encontrado no presente: o que já não fazia parte da composição da etapa da evolução estava desatualizado e não merecia ser introduzido no sistema educativo. (p. 49)

Assim compreendido, o evolucionismo devia opor-se por princípio à pedagogia da essência e declarar-se a favor de uma pedagogia que iria revelar o sentido e as necessidades do presente; a educação seria organizada de acordo com esta concepção. (p. 49)

Segundo Spencer, até ao presente e de certo modo, a educação serviu de ornamento ao homem que desejava brilhar na sociedade graças a tal enfeite. Não ensinou o homem a viver na vida real. Na sociedade burguesa que deve liquidar completamente estes vestígios do estilo aristocrático a educação e a instrução devem – na opinião deste filósofo – desempenhar uma função diferente, de acordo, aliás, com as leis gerais da vida social. (p. 50)

O valor da instrução e da educação deve ser considerado através do prisma das necessidades biológicas e sociais do indivíduo na sua luta pela vida. (p. 50)

Deste modo, a educação tornava-se a arma do indivíduo na luta pela conservação da vida, na luta pela sua existência e pela existência de seus filhos. Como consequência disso adquiria um caráter utilitário e instrumental. (p. 50)

De acordo com toda sua filosofia, Spencer não concebe o "ideal" como uma força que deve comandar a vida. Considerava-o uma invenção dos fracos e dos acomodatícios – neste aspecto não há diferença entre este autor e Nietzsche – que conduz à desorganização da vida: esta é dirigida do melhor modo pelas suas próprias leis, as leis severas da luta pela existência e pela selecção dos mais fortes. Assim concebida, a pedagogia da existência era uma pedagogia da luta pela vida. (p. 50)

11.11.11. Consequências pedagógicas da teoria da evolução

A teoria da evolução de Darwin e a filosofia da evolução de Spencer tiveram grande influência no desenvolvimento ulterior do pensamento pedagógico, embora este tenha afastado cada vez mais dos seus princípios fundamentais. (p. 51)

Spencer exprimiu através da sua obra a ideologia do liberalismo que defende a situação das classes possuidoras e dirigentes do liberalismo que se opõe às aspirações dos democratas. Partindo deste ponto de vista, Spencer considerava inconvenientes quaisquer tentativas para controlar as consequências anti-humanistas do capitalismo, considerava igualmente prejudicial organizar a assistência social e a instrução obrigatória. (p. 51)

Vários pedagogos rejeitaram um conceito de evolução que era uma aceitação da ordem burguesa existente, a tal ponto que fazia da educação um simples instrumento de luta nos seus limites ditos naturais, mas procuraram utilizar a teoria da evolução por razões de ordem pedagógica ligadas à criança. (p. 51)

O regresso à criança, evidentemente, só na aparência era apolítico. Dentro das condições sociais desta época, este retorno

realizou-se a partir de princípios que admitiam o regime vigente e, neste ponto de vista, a verdade é que Spencer se limitava a dizer franca e brutalmente aquilo que os outros autores deixavam completamente em silêncio, muito embora fosse a própria base das suas concepções. (p. 52)

Pela primeira vez na história, a pedagogia da existência tornou-se, além de revolta contra a pedagogia da essência e programa geral de ação, um sistema determinado de investigações, um conjunto de métodos e aquisições na via do conhecimento. (p. 52)

Diversos psicólogos de grande valor, reunidos principalmente no centro de Genebra do Instituto Jean-Jacques Rousseau, dirigidos por Claparède e Bovet, elaboraram os princípios de uma pedagogia que não apresentava, nem impunha, um ideal e normas, mas que devia ser uma "pedagogia funcional", uma pedagogia a que não cumpria estabelecer e impor um programa, mas unicamente despertar o interesse e a curiosidade da criança. (p. 53)

[...] uma pedagogia cujo objetivo não era preparar para a vida, mas acompanhar a própria vida da criança. (p. 53)

De acordo com este princípio, a educação deve atuar como fator que organiza as experiências da criança; no decurso do desenvolvimento destas experiências devem-se formar o espírito e a moral. (p. 53)

No âmago da filosofia de Dewey revela-se uma fé profunda na evolução, como a lei mais geral da vida; a sua concepção, que consistia em considerar o Universo um grande processo de evolução, permitia-lhe incluir nele toda a realidade, dispensando-o de a procurar noutro lugar, de invocar qualquer força de alma oculta mas essencial ou de tentar descobrir finalidades e valores permanentes. (pp. 53-54)

[...] o imanentismo evolucionista de Dewey aconselhava a tomar o curso da mudança como realidade única e última, a aceitar qualquer novidade como um dos elos do desenvolvimento fun-

damental e válido, não por aquilo que precede, mas pelo fato de existir. (p. 54)

O caráter especial deste ponto de vista, adoptado por numerosos pedagogos que aderiram a esta filosofia, manifestou-se em todos os domínios da educação. (p. 54)

[...] o programa de ensino deixou de ser escolhas das matérias para se tornar o curso das experiências intelectuais da criança. [...] Estamos a pensar na teoria da instrução formal e na teoria da recapitulação. (p. 54)

A filosofia de Kant, como se sabe, não tinha caráter psicológico, embora analisasse o espírito humano; as leis do espírito deviam ter caráter transcendental e não psicológico. (p. 55)

A teoria da instrução formal, fundamentada nestas bases, era uma concepção especial da formação do espírito da criança segundo esquemas estabelecidos previamente e – apesar do seu formalismo – concordava perfeitamente com os princípios gerais da pedagogia da essência. (p. 55)

O mesmo acontecia com a teoria da recapitulação. Esta teoria formulada por Fröbel – de acordo com certas ideias românticas – afirmava que o homem, no decurso do seu desenvolvimento, deve atravessar de modo sumário as fases que a Humanidade inteira atravessou ao longo da sua história. (p. 55)

Aquilo que para a pedagogia da essência devia ser um programa para levar a criança a conhecer sistematicamente as etapas do desenvolvimento da Humanidade torna-se na perspectiva da pedagogia da existência a organização e a satisfação das necessidades atuais da criança, no domínio do conhecimento e da ação. (p. 56)

Existe portanto uma diferença fundamental ente a pedagogia da essência e a pedagogia da existência no que respeita à maneira como utilizam a ciência da evolução para a teoria da educação. (p. 56)

11.11.12. Noção bergsoniana de evolução

A concepção de evolução criadora que Bergson contrapôs às teorias anteriores, teve grande influência no pensamento pedagógico, orientando-o para uma posição muito radical dentro da pedagogia da existência. (p. 57)

[Para Bergson] A evolução não é um processo de adaptação, não é uma simples consequência de causas definidas, nem é uma caminhada em direção a qualquer objetivo, assim como não é o processo de realização de determinadas finalidades. A evolução é o *élan* da criação e é apenas *ex post* do ângulo da razão a analisar o seu fluir passado, que pode dar ilusão de ser dirigida por causas ou finalidades. (p. 57)

Esta concepção da evolução tornou-se na pedagogia a base para tratar o desenvolvimento da criança e da atividade educativa como uma criação especial, cujo sentido deriva dela mesma e não de objetivos a que se deve sujeitar. (p. 57)

[...] a distinção bergsoniana entre a vida profana, onde tudo é criação viva e ato perpetuamente renovado de escolha criadora, e a vida superficial, em que nossos pensamentos e atos são consequência da adaptação e da imitação, era uma dissociação que reforçava o ponto de vista da pedagogia da existência. (pp. 57-58)

Esta pedagogia não se opunha apenas a todas as concepções estáticas dos objetivos da educação e a todo ideal imposto, opunha-se também a qualquer propósito para definir com precisão os métodos de agir, porque o ato educativo deve ser um ato de criação única que não se repete, pois caso contrário não é de modo nenhum um ato educativo. (p. 58)

11.11.13. Existencialização da pedagogia da essência

Nesta época [fim do século XIX e início do XX] pode-se observar um processo muito interessante: certas correntes da pedagogia da existência adotaram algumas teorias da pedagogia da

existência: pode-se falar de um processo de existencialização da tradicional pedagogia da essência. (p. 59)

Todas as tentativas de aproximação da criança – a começar pela pedagogia humanista – podem ser consideradas em parte como concessões feitas à vida pela pedagogia da essência clássica. Todavia tais concessões tinham pequena importância pois só diziam respeito a modificações – aliás de proporções insignificantes – da técnica da ação educativa sem alterar as concepções do próprio processo da educação e as suas características. (p. 59)

No âmbito da pedagogia religiosa, que habitualmente aderia à pedagogia da essência, surgem concepções que avançam relativamente longe na via de uma visão do homem como é e não apenas tal como deve ser. (p. 60)

O representante mais famoso da pedagogia religiosa, W. Foerster, adoptou e desenvolveu quase toda a técnica da dita educação nova, afastando-se nitidamente dos métodos tradicionais de imposição e repressão. (p. 60)

A tentativa mais consequente de "existencialização" da pedagogia religiosa verificava-se nos círculos protestantes alemães, reunidos em torno de K. Barth. Todo este movimento foi alvo constante dos ataques dos tradicionalistas, que o acusavam de, pelas suas consequências, levar à sujeição da religião ao homem, em vez de submeter o homem à religião, pois era esse o seu objetivo. (p. 60)

[...] a teoria psicanalítica criada por S. Freud (1856-1939) trouxe uma visão totalmente nova. O homem já não era concebido conforma aspirava ser, e nem sequer era descrito tal como se via à luz da sua consciência. A psicanálise mergulhava num nível mais profundo, para lá da própria consciência, de modo a trazer para a claridade, espontâneo e sem constrangimentos, todo o conteúdo obscuro da natureza humana. (p. 61)

A psicanálise criou quase imediatamente uma pedagogia própria. Cumpria-lhe tratar e prevenir, devia resolver complexos e sublimar tendências. (p. 61)

Educar de acordo com a Natureza era um método que tomava inteligentemente em linha de conta as aspirações fundamentais do homem. (p. 61)

Com efeito para utilizar as definições de Comênio, a natureza em educação psicanalítica já não significa a essência original e ideal, mas uma "corrupção que se lhe aderiu". É ela a "natureza humana" e não existem quaisquer outras. (pp. 61-62)

Na pedagogia sociológica verificou-se um processo semelhante. Também esta provinha das tradições do direito da Natureza, quer dizer, de uma concepção que afirmava que a vida social concreta se baseia na ordem natural, a qual pode violar em certa medida, mas que constitui a norma suprema dos juízos e é ponto de partida da luta pelo respeito. (p. 62)

A educação social devia precisamente ligar a juventude a este plano ideal para assim a tornar sensível a qualquer violação desta ordem e para a incitar a lutar contra o fanatismo e a tirania. Esta concepção elaborada no século XVIII – recordemos H. Kollontaj e a sua ordem físico-moral – foi retomada e desenvolvida no século XIX pela ideologia democrática.

A natureza do homem devia ser idêntica a dos seus fenômenos; do mesmo modo, a natureza da vida social devia ser semelhante ao conjunto dos fatos sociais reais. A supressão da sociedade ideal correspondia à liquidação do homem ideal. (p. 62)

Para muitos sociólogos, residia aí de fato a garantia de uma nítida separação em relação ao jornalismo e às utopias; para outros, era justificação para aceitar a ordem em vigor. (p. 62)

Nestas condições, a teoria da educação social deixou de ser defensora de um ideal social tendente a alterar na realidade tudo o que não lhe correspondia. Tornou-se uma teoria de adaptação às condições existentes. (p. 63)

Deste modo, a pedagogia social, que outrora era um ramo da pedagogia da essência, adquiriu traços da pedagogia da existência,

tal como sucedeu com a pedagogia baseada na noção de natureza humana. (p. 63)

Esta "existencialização" da pedagogia social que reduzia a educação a um processo de adaptação ao meio surgiu quer em conexão com correntes nacionalistas e com uma filosofia irracional, quer ligada a diretrizes da democracia burguesa e ao racionalismo. (p. 63)

A ciência da moral, que a partir de Durkheim se expandiu em França, deve formar a juventude na disciplina social por meio da análise sociológica dos laços sociais e das necessidades da sociedade contemporânea. Durkheim, aliás, atacou diretamente o conceito de educação baseada no ideal. (p. 63)

Criticavam a sua sociologia [de Durkheim] dos fatos consumados, a qual consideravam um disfarce do pensamento de Hegel, visto que o papel da alma objetiva é assumido pela sociedade e a realidade presente tem o caráter de instância suprema que apenas exige do indivíduo submissão. (pp. 63-64)

14.14.14. Existência individual e existência coletiva

A "existencialização" da pedagogia social levanta, como é evidente, problemas muito complexos. Permite-nos apreender e distinguir duas grandes correntes da pedagogia da existência: uma opõe-se à pedagogia da essência em nome da vida da criança, a outra opõe-se também a esta pedagogia invocando a vida dos grupos sociais. (p. 65)

Na medida em que combate uma concepção geral e ideal, em que colhem os princípios da educação na realidade concreta existente, promete abeirar-se mais intimamente da criança que a pedagogia da essência; extrair os princípios da educação desta realidade representa tirá-los do meio em que a criança vive e cresce. Mas, por outro lado, esta pedagogia define claramente os seus princípios, os quais impõe à criança. (p. 65)

A "existencialização" que conexiona a educação com a vida dos grupos sociais, em vez de a ligar à vida individual, é por esse fato uma corrente de crítica à pedagogia da essência [...]. (p. 65)

Que vida é verdadeiramente mais real? A vida do indivíduo ou a vida social? As principais correntes da pedagogia da existência apoiaram a primeira concepção, a qual constituía a sua principal e fundamental convicção. (p. 66)

Como se sabe, eram estas precisamente as raízes da teoria de Durkheim: divinização do grupo social na qualidade de realidade fundamental que cria os homens, a sua razão e a sua moral. (p. 66)

Sob esta forma sociológica, tinha ressuscitado a velha teoria idealista, a qual afirmava que a vida concreta ou empírica do indivíduo não é mais que uma ilusão, comparada à sua oculta vida real, que consiste em participar num mundo ideal. (p. 66)

Nesta perspectiva, a relacionação com a vida de grupo não poderia ser considerada como conducente a uma pedagogia da existência. (p. 66)

Levantou-se efetivamente uma interrogação essencial: Que está mais próximo do homem? O grande ideal humano, universal e permanente, ou o ideal mutável e localizado? (pp. 66-67)

Estes problemas revelaram-se de modo dramático na época do fascismo. (p. 67)

A luta contra todas as formas de pedagogia da essência adquiriu aspecto de ataque contra a teoria dos elementos permanentes e universais da essência humana, teoria que era esteio de um certo humanismo e universalismo na educação. (p. 67)

Durante o hitlerianismo e o fascismo a situação modificou-se. A luta transformou a sua envergadura e o seu caráter. Todavia a sua orientação principal era contrária a tudo o que nos homens é permanente e comum, ia contra tudo o que é humanista e racional. (p. 67)

Onde residia a vida verdadeira? Na vida política da nação organizada pelo fascismo? Seria justamente necessário participar desta vida

para o indivíduo se purificar da carapaça liberal e humanitária imposta, reencontrando a sua vida própria, a verdadeira, perdida até àquele momento? Ou residiria a vida precisamente nestas tendências e nestes pensamentos condenados? Estaria no perigo da revolta e da luta, talvez também no risco do isolamento e da protestação interior? (p. 67)

Perante a interrogação que é a existência do homem? uma das correntes do existencialismo concebia-a nas perspectivas dramáticas da entrada do homem na vida "heroica" da nação, separada do mundo; enquanto a outra corrente via-a na trágica solidão do indivíduo que efetua uma escolha humana numa existência desprovida de sentido. (p. 68)

2.2. Esforços contemporâneos para solução do conflito

2.2.1. As esperanças da educação nova

Se nos apercebermos de que a história do pensamento pedagógico é quadro de uma luta travada entre as concepções da essência do homem e da sua existência, poderemos determinar um ponto fundamental a partir do qual ser-nos-á possível estudar a situação contemporânea da pedagogia. (p. 71)

Quase todas as tendências da pedagogia dita nova se caracterizam pela convicção comum de que convém discernir, no desenvolvimento psíquico das crianças e da juventude, os caráteres específicos fundamentais no domínio do pensamento, da emotividade e da ação. (p. 71)

Pensou-se que a psicologia da criança, que se tentava relacionar com a do homem primitivo, só gradualmente se transforma na do adulto civilizado, não se lhe identificando senão no termo da adolescência. (pp. 71-72)

Atribui-se uma decisiva importância à atividade da criança, às suas necessidades, e a tudo o que a interessa; à sua curiosidade e à sua sensibilidade, fatores fundamentais do seu desenvolvimento mental e moral. (p. 72)

Considerou-se que a criança se interessa pela realidade de modo global, quer dizer que a sua atenção é atraída pelo todo concreto que encontra na vida cotidiana; foi por essa razão que o ensino tradicional, dividido em disciplinas correspondendo em princípio à classificação dos conhecimentos humanos, se tornou alvo de críticas. Reclamou-se um ensino global, que contribuiria para enriquecer o conhecimento que a criança tem da realidade de modo universal, aprendendo a conhecer fenômenos sob diversos aspectos simultâneos. (p. 72)

Pelo fato de se realçar a importância da atividade infantil passou-se a atribuir grande valor a tudo o que desperta e desenvolve essa atividade. Partindo desse ponto de vista, o decorrer normal das lições parecia particularmente estéril e aborrecido. (p. 72)

Os educadores deviam concentrar a sua atenção e os seus esforços em ocupações tais como trabalhos manuais, desenhos, jogos, excursões e teatros de fantoches, pois não resta dúvida de que com estes processos se obterá seguramente a colaboração das crianças. (p. 72)

A análise da atividade da criança revelava que esta não pode ser encarada do mesmo modo que a atividade prática dos adultos, nem ser limitada a uma atividade com objetivos produtivos determinados. A atividade da criança contém importantes elementos funcionais e de expressão: alimenta-se e satisfaz-se com o próprio processo da ação, com a própria expressão do movimento, da palavra e do gesto. (p. 73)

Segundo Claparède, o educador deve, em primeiro lugar, concentrar os seus esforços de modo a levar a criança a desenvolver uma atividade que lhe seja verdadeiramente própria, quer dizer, que seja uma atividade funcional, que corresponda a necessidades definidas. (p. 73)

Decroly elaborou um sistema de processos pedagógicos destinados a estimular e a formar a expressão, a qual deve simultanea-

mente satisfazer as necessidades da criança, contribuir para o conhecimento da realidade e transformar em aquisição aquilo que ela tenha aprendido. (p. 73)

A atenção dirigida às diferentes particularidades da psicologia da criança e a tendência para basear o esforço educativo sobre a atividade da própria criança deviam naturalmente contribuir para pôr em relevo o problema da individualidade. Ao passo que a teoria pedagógica tradicional era aplicada à "criança em geral", tentava-se agora efetuar uma diferenciação levada ao máximo. (p. 73)

É neste sentido que se pode fazer referência a uma revolução coperniciana no campo da educação. A partir deste momento, o educador deixava de ser o centro de gravitação da vida da criança, pois ao contrário é esta que se deve tornar sujeito do processo educativo, portanto o ponto de partida da atividade educativa. (p. 74)

[...] à educação cumpria ser expressão da vida da criança, assim como cuidar dessa vida. Como era imaginada a passagem deste mundo infantil para o mundo dos adultos? De que modo se imaginava a conciliação entre esta vida, em que predomina a novidade, o interesse, o espírito criador, e a vida rotineira, banal, dos deveres impostos? De que modo era concebida a transição desta "república de crianças" para um Estado de sistema capitalista? (p. 74)

Desempenou aqui um papel decisivo o mito tradicional do renascimento social através da educação da nova geração. (p. 74)

Bertrand Russel exprimiu talentosamente estas esperanças. Via com lucidez que o sistema social vigente está em contradição com o homem formado pela educação nova, mas foi precisamente na intenção de reformar a sociedade que procurou divulgar a educação nova. (p. 74)

Havia que desenvolver a curiosidade e o espírito crítico da criança, a fim de eliminar, mais tarde, da vida intelectual dos adultos o tédio e o dogmatismo; devia-se cultivar os sentimentos de sinceridade e de coragem para libertar a sociedade futura da hipocrisia e

da servidão; cumpria também desenvolver as tendências criadoras para que, mais tarde, o trabalho e a atividade dos adultos alcancem caráter individual e criador; o desenvolvimento das tendências construtivas devia desvanecer os instintos agressivos, origem das guerras; os sentimentos de benevolência e de tolerância, à medida que se expandiam, deviam fazer desaparecer o fanatismo nas relações entre os homens. (pp. 74-75)

Russel não concordava em subordinar a educação a certas finalidades, propostas em geral por diversas instituições e correntes ideológicas da sociedade existente; opunha-se à ideia de que a educação fosse utilizada de modo a servir a Igreja, o Estado e a Pátria. (p. 75)

As esperanças apontadas com clareza por Russel exprimiam as expectativas de numerosos adeptos da educação nova; ofereciam resposta à interrogação perturbante que preocupava estes homens: que caminho escolherá, no mundo moderno, este ser educado de acordo com os princípios que eles consideravam justos?

Poder-se-ia crer nestas esperanças? Tinham sem dúvida caráter utópico e nem todos se deixavam tentar por elas. O modo como eram formuladas provocou protestos e nova inquietação relativamente à formação social das novas gerações. Deste modo, no seio da educação nova esboçou-se uma posição de princípios que, ao desenvolver-se, constitui uma das antinomias internas desta corrente. É a contradição entre desenvolvimento e adaptação. (p. 75)

2.2.2. Desenvolvimento espontâneo e adaptação

Alguns psicólogos começavam a entrever um antagonismo entre o desenvolvimento, fator interno e espontâneo, e a adaptação, fator externo e imposto. A formação do homem devia ser, em última instância, fruto do seu desenvolvimento. Os sociólogos viram esta oposição de modo inverso: para eles, a formação do homem é fruto da sua adaptação ao meio social, enquanto o chamado desenvolvimento interior, não é mais do que a imagem desta adaptação. (p. 76)

A evolução é um *élan* criador que provoca um caminhar em frente sob a impulsão da sua própria força interior. A adaptação não é o seu motor, mas apenas a sua imagem, apreendida pelo nosso espírito, a partir do conjunto dos resultados deste processo espontâneo. (p. 76)

A influência de Bergson contribui para agravar a controvérsia sobre a relação mútua dos fatores internos e externos no processo de crescimento da criança; agravou a contradição entre a concepção do desenvolvimento autónomo espontâneo e a concepção da adaptação social. (p. 77)

A valorização do papel da adaptação não se limitou a provocar a modificação de algumas características da educação nova, com efeito transformou-a completamente. Quanto mais se insistia na teoria de que a formação do homem resulta da sua adaptação ao meio social, tanto maior era a distância em relação aos princípios iniciais da pedagogia pedocêntrica. (p. 77)

[...] a pedagogia pedocêntrica orgulhou-se de nada impor à criança, de cultivar apenas as suas forças interiores e de ser uma pedagogia que acompanha o "*élan* interior". A pedagogia da adaptação, pelo contrário, salientou o seu próprio valor: não só abrangia a genealogia social da pessoa humana, como também oferecia modelos concretos de vida pessoal numa sociedade concreta a que a criança pertence ou há de vir a pertencer. (p. 78)

Bergson, no último livro, *as Duas fontes da moral e da religião*, ao analisar a vida social do ponto de vista da teoria da evolução criadora, nomeadamente a religião e a moral, apercebeu-se com grande perspicácia da diferença que separa a sua teoria da "vida aberta" da teoria da "vida fechada". É precisamente esta diferença que separa os partidários da tendência pedagógica pedocêntrica baseada no desenvolvimento espontâneo da criança da tendência que se fundamenta no princípio da adaptação. (p. 78)

O princípio da adaptação não significava, no entanto, uma rotura relativamente às intenções fundamentais da pedagogia

pedocêntrica. A adaptação era concebida como saúde psíquica do indivíduo. (p. 78)

É no próprio interesse do indivíduo que o professor se deve empenhar não só em cultivar as tendências interiores do desenvolvimento, mas também em orientá-las tendo em vista o futuro do aluno. (p. 78)

A pedagogia americana ocupou-se em desenvolver especialmente a teoria da educação do indivíduo através da adaptação às condições da vida. Esta concepção da adaptação englobava quer as condições do momento presente, quer aquelas cuja iminência era previsível. (p. 79)

Uma combinação de análises psicológicas e de ensino de moral laica devia dar à educação uma técnica de ação capaz de garantir ao indivíduo a maior segurança ao longo da existência. (p. 79)

Esta pedagogia da adaptação, apesar de oposta à pedagogia pedocêntrica, mantinha todavia pontos em comum, não apenas porque ambas prometiam defender o interesse do indivíduo, mas também porque se baseavam na mesma concepção de natureza humana e em especial na mesma teoria dos instintos e da sua transformação. (p. 79)

A educação, precisamente, deve procurar substituir as formas inferiores de satisfação dos instintos por formas superiores. É neste fenômeno que reside a sublimação. (p. 79)

A pedagogia da adaptação propunha-se aplanar os conflitos que ocorrem entre o indivíduo e tudo o que o rodeia, o indivíduo cederia à pressão social por meio da sublimação, sem mesmo tomar disso consciência. Assim, a teoria da sublimação atenuava os rigores do postulado da adaptação e levava a confiar na possibilidade de realizar com facilidade o que era normalmente feito pelo indivíduo com dificuldade e esforço. (pp. 79-80)

Nestas condições, alguns adeptos da pedagogia da adaptação consideravam-na uma forma mais precisa da pedagogia do de-

senvolvimento livre. Segundo estes autores, o princípio de adaptação não combatia o desenvolvimento livre do indivíduo, mas orientava o seu desenvolvimento através da via da realidade na medida em que indicava formas acessíveis e concretas de satisfação das tendências. (p. 80)

Muito embora a pedagogia da adaptação derivasse da pedagogia pedocêntrica, cujas teorias utilizou, nomeadamente da teoria dos instintos e da sublimação, e que ambas se propusessem como objetivo velar pelo desenvolvimento individual e assegurar uma boa integração na vida social, ela era qualitativamente muito diversa quanto aos seus resultados. (p. 80)

O problema que Russel descortinava muito claramente era o conflito entre o indivíduo educado de acordo com os princípios da "educação nova" e a sociedade vigente, o indivíduo assim formado não toleraria renunciar aos seus valores, embora a sociedade moderna não os reconheça, Russel resolveu este conflito refugiando-se numa fé utópica na transformação da sociedade. Ora, a pedagogia da adaptação não admitia tal utopia. (p. 80)

Tudo o que fora conquistado pela pedagogia com a finalidade de contribuir em proveito do indivíduo entendido segundo a óptica da pedagogia pedocêntrica, tudo o que podia expor o indivíduo a um conflito com o meio que o rodeia, em suma, tudo o que era válido para Russel, devia ser rejeitado. A pedagogia da adaptação tornou-se a pedagogia do conformismo. (pp. 80-81)

2.2.3. Concepções da pedagogia social

De Spencer a Bergson ou Freud há um feixe de posições diversas que têm todavia um traço comum, o qual consiste na convicção de que, para o homem, a história social dos seres humanos não tem importância constitutiva. O homem é obrigado a viver no plano da história, que não é mais que o terreno da sua vida, terreno frequentemente coberto de obstáculos. Visto que não nos

podemos esquivar, não nos resta senão ceder, adaptando-nos à história. (p. 82)

O indivíduo desenvolve-se unicamente por ação das suas forças exteriores ou, pelo contrário, pela sua participação no mundo histórico e social? A preferência por esta última posição foi ponto de partida para uma grande corrente pedagógica que se opôs firmemente aos princípios da pedagogia pedocêntrica e da pedagogia da adaptação. (p. 83)

O ponto de partida era a ideia de que os conjuntos sociais são realidades fundamentais das quais deriva a vida individual. (p. 83)

[...] o todo é simplesmente soma das partes ou, ao invés, é qualitativamente diferente destas? Optou-se por esta última solução; e, assim, afirmou-se que as partes derivam do todo e não podem ser concebidas senão em função do todo; por conseguinte, é errado dizer que as partes formam o todo e que basta a compreensão das partes para se alcançar a compreensão do todo. (p. 83)

No domínio das ciências humanas esta perspectiva representava o desmoronar de todas as teorias individualistas que procuravam captar o homem pela análise dos seus traços individuais e conceber o conjunto social como sua consequência. Assim, tentou-se conhecer e compreender o homem partindo do conhecimento e da compreensão do conjunto social a que pertence. (p. 83)

Uns colhiam na tradição spenceriana a ideia de representar a sociedade como um organismo e concluíam a existência de uma analogia entre o indivíduo e a célula. Outros inspiravam-se na tradição romântica, que votava ao todo, um culto especial, quase místico. Outros, ainda, reatavam as tendências, nascidas no período da Restauração, de crítica às teorias sociais racionalistas e utilitaristas do Século da Luzes em França. (p. 83)

Fazendo reviver de modo mais ou menos vivaz diversas correntes sociológicas do passado, elaboraram-se teorias sociológicas modernas. Duas delas, em especial, revestiram grande importância

no campo educativo, nomeadamente a sociologia de Durkheim e a teoria de Tönnies. (p. 84)

Durkheim aproximando-se de Hegel e Comte, descreve a sociedade como um todo específico que cria os indivíduos não só porque lhes impõe regras de conduta, mas fundamentalmente porque preside à formação do seu espírito. (p. 84)

[...] Durkheim e a sua escola tentavam demonstrar que as formas da vida social modelam as categorias intelectuais. (p. 84)

As formas da vida social condicionam o modo como o indivíduo vê toda a realidade, o seu modo de a conceber, o modo de funcionamento do seu espírito. (p. 84)

[Durkheim] Aceitava dois pontos de vista opostos: segundo um deles, a moral não é mais que o dever; para o outro, a moral associa-se à noção de vantagem ou de prazer. Tentava conciliar estas duas posições e explicá-las por meio da sua teoria que demonstrava serem a essência e a forma da moral obra social. (p. 84)

[...] Durkheim demonstra que a divisão do trabalho transforma o indivíduo na sociedade, que as ideias coletivas e os períodos de excitação coletivos podem exercer grande influência nele, que as situações sociais penetram no âmago da vida pessoal, regulando mesmo atitudes tão íntimas como o desejo de viver e a escolha do suicídio. (pp. 84-85)

Com base na sociologia de Durkheim elaborou-se, nomeadamente em França, um sistema pedagógico que se ocupava principalmente dos problemas de educação moral. Este sistema fundamentava-se num princípio oposto à pedagogia pedocêntrica, a saber: a moral do indivíduo não provém do desenvolvimento e da sublimação dos seus instintos, mas da compreensão intelectual das exigências sociais ditadas pelo sistema social e pelas necessidades sociais do momento. (p. 85)

A distinção feita por Tönnies foi utilizada pela pedagogia, quer para criticar os sistemas sociais alicerçados na forma racionalista

da associação, quer para levar à apoteose os sistemas de caráter comunitário. (p. 85)

Esta concepção [de Tönnies] afastava-se consideravelmente, como é evidente, da de Durkheim. A pedagogia deste autor tornou-se a arma da democracia burguesa durante o período do imperialismo. (p. 86)

A pedagogia alemã, pelo contrário, tirando as suas conclusões das distinções de Tönnies, evoluía cada vez mais claramente para uma concepção impregnada de nacionalismo e, por fim, de hitlerianismo, em que a concepção de "comunidade de vida" era o fundamento único dos processos educativos. (p. 86)

2.2.4. Pedagogia da cultura

As teorias pedagógicas que, de um modo ou de outro, atribuíam à educação o papel de integrar o indivíduo na vida social enfrentaram diversas críticas provenientes dos adeptos da pedagogia do desenvolvimento e também dos partidários da tendência para ver na pedagogia social uma concepção simplista do homem. (p. 87)

Tentar encerrar o homem na esfera determinada pela vida social de que participa significava para diversos pedagogos, a diminuição das possibilidades e da tarefa da educação. (p. 87)

[os defensores da pedagogia da cultura] Consideravam, todavia, que o principal condicionamento do homem é a sua formação através da herança cultural da Humanidade, herança proveniente de várias épocas e sem laços diretos com a situação de uma sociedade em especial. (p. 87)

A filosofia de Hegel desempenhou um papel importante neste domínio. O seu ressurgimento, no fim do século XIX e no início do século XX, foi fonte de inspiração para alguns ramos da pedagogia da cultura. (p. 88)

De acordo com esta filosofia, o desenvolvimento do homem devia efetuar-se do seguinte modo: o indivíduo abandonaria a sua

própria subjetividade, dedicar-se-ia às obras do espírito objetivo para se enriquecer na medida em que se põe ao seu serviço, regressando depois a si mesmo a um nível superior. Assim, a pedagogia da cultura tornava-se um sistema pedagógico, incluindo soluções para todos os problemas fundamentais. (p. 88)

Além de constituir uma espécie de tentativa geral de seleção dos valores culturais em torno dos quais o processo educativo deveria concentrar-se, era simultaneamente uma espécie de teoria geral da cultura e uma concepção geral do homem. (p. 88)

As tarefas principais da pedagogia deviam consistir em analisar esta vida espiritual do indivíduo e elaborar o seu desenvolvimento. (pp. 88-89)

A educação devia cultivar na criança tudo o que é "profundo" e "espiritual"; quer recorrendo aos instintos e aos sentimentos do nível inferior da vida, quer utilizando as forças intelectuais da criança. (p. 89)

A pedagogia da cultura nesta acepção opunha-se à pedagogia do grupo social; em substituição das teorias que pretendiam formar a criança como "membro de um grupo social" propunham os seus princípios de transformação da individualidade da criança na personalidade; em vez dos princípios de subordinação do indivíduo à vontade do grupo preconizava o direito a escolher os valores culturais mais conformes aos atributos da personalidade. (p. 89)

Através das múltiplas contradições que se manifestaram entre a pedagogia do grupo social e a pedagogia da cultura revelou-se distintamente a dificuldade fundamental, que devia justamente ser resolvida na luta contra a corrente da educação chamada nova. (p. 89)

[...] o conflito entre, por um lado, o princípio do pleno desenvolvimento do que na criança é humano e universal e, por outro, a necessidade de ter em conta as condições da sua vida real. A educação nova podia optar pela pedagogia do desenvolvimento ou pela da adaptação. Em ambos os casos, a escolha significava re-

nunciar ao resultado conjunto que se pretendia alcançar, traindo quer a liberdade, quer a realidade. Não se sabia de que modo conciliar a liberdade do indivíduo e a sua vida real. (p. 90)

A liberdade do indivíduo consiste no seu direito ao desenvolvimento; contudo, como o homem é um ser social, o desenvolvimento do indivíduo em direção ao humano deve ser concebido como desenvolvimento da participação social. (p. 90)

Efetivamente, a pedagogia da cultura reatava de certo modo o ponto de vista da pedagogia do desenvolvimento, enquanto a pedagogia do grupo social retomava o ponto de vista da pedagogia da adaptação. (p. 90)

É verdade que a pedagogia da cultura combatia a pedagogia do desenvolvimento, não por defender o princípio do desenvolvimento, mas porque – na opinião daquela – concebia o mecanismo deste de um modo excessivamente naturalista. O desenvolvimento do indivíduo não devia reduzir-se à sua individualidade, mas à cultura que cria personalidade do homem. (pp. 90-91)

[...] é possível censurar a educação nova pela noção errónea que tem do desenvolvimento do indivíduo, mas não por ter pretendido concentrar o trabalho pedagógico em torno do desenvolvimento. Este pensamento era acertado e a pedagogia da cultura propunha-se defender esta concepção precisamente elevando a própria noção de desenvolvimento individual ao nível superior cultural e espiritual. (p. 91)

Do mesmo modo, a pedagogia do grupo social refutava a pedagogia da adaptação, não por formular este princípio, mas porque o entendia erradamente. Concebia-o segundo um ponto de vista individualista e utilitário, como uma regra para o indivíduo "organizar da melhor maneira" a sua vida. (p. 91)

A adaptação deve ser considerada de modo muito diverso; é necessário esclarecer que não é uma tática do indivíduo, mas a trama constitutiva da sua vida. (p. 91)

[...] na controvérsia entre pedagogia da cultura e a pedagogia do grupo social renascia o conflito que tinha minado o campo da educação nova e que devia finalmente encontrar solução na teoria da natureza social do homem. A pedagogia do grupo social demonstrava as exigências concretas e objetivas do meio social; a pedagogia da cultura prometia libertar o homem desta pressão. Enquanto a pedagogia do grupo social formulava as suas exigências em relação ao indivíduo com uma insistência que ia ao ponto de suprimir totalmente a sua vontade para o submeter à vontade social, a pedagogia da cultura transportava o indivíduo a regiões espirituais tão longínquas que a sua personalidade cessava de participar no mundo social real. (pp. 91-92)

2.2.5. Pedagogia moderna da essência

Só é possível derrubar o naturalismo e, ao mesmo tempo, os seus adversários passando do nível natural da vida humana para o nível metafísico. É a solução apontada por diversas correntes da pedagogia religiosa – católica e protestante – que regressam às concepções teológicas tradicionais, assim como variadas tendências da filosofia idealista solidarizadas com as grandes tradições da metafísica ocidental e mesmo oriental. (p. 93)

Nesta ótica, o personalismo não pode atribuir importância nem ao desenvolvimento da personalidade natural, nem à nossa participação na vida social, nem mesmo à formação da personalidade por meio da cultura. (p. 94)

Procurar os fundamentos e as diretivas da educação nas leis eternas que determinam metafisicamente a vocação do homem é exprimir a convicção de que a "essência" do homem não pode ser concebida senão de modo supratemporal. (p. 94)

A análise do homem feita nesta perspectiva revela uma estratificação ainda mais rica que a apresentada por outras orientações pedagógicas, discrimina quatro níveis do ser individual:

psicobiológico, social, cultural e metafísico. A verdadeira educação deve ocupar-se deste quarto nível, o nível mais elevado. (pp. 94-95)

Os postulados desta educação foram definidos, por exemplo, por J. Maritain do ponto de vista neotomista e por Mounier na perspectiva do personalismo católico. Numerosos pedagogos protestantes cultivaram concepções semelhantes. (p. 95)

Alguns educadores, como S. Hessen, embora não declarassem diretamente as suas crenças religiosas, seguiam todavia na mesma direção e consideravam o personalismo entendido deste modo o objetivo supremo da educação. (p. 95)

As tradições filosóficas idealistas e racionalistas combinavam-se, surgiam afinidades ou contradições. Nestas últimas podia-se destrinçar um conflito grave entre a atitude para qual a teoria da "essência duradoura" do homem significa que o homem pode subsistir em todas as condições sociais porquanto estas não atingem a sua essência absoluta, e a atitude segundo a qual a teoria da "essência duradoura" significa uma crítica da realidade social, sempre que esta a contraria. (p. 95)

O problema fundamental da pedagogia do "essencialismo" reside na seguinte interrogação: será possível – e, em caso afirmativo, por que meios – passar dos princípios válidos "em todo o lugar e sempre", aos princípios válidos para a ação num dado lugar e num momento preciso? (p. 95)

Verifica-se, portanto, que o problema fundamental da essência e da existência não foi resolvido de modo mais satisfatório pela pedagogia do "essencialismo". (p. 96)

2.2.6. Controvérsia moderna entre a pedagogia da existência e a pedagogia da essência

A contradição entre as tendências da educação que têm por objetivo satisfazer as necessidades do indivíduo e as correntes pe-

dagógicas baseadas no princípio da essência permanente surge com especial nitidez na pedagogia moderna. (p. 97)

Nesta acepção, a pedagogia da existência opunha-se fundamentalmente à pedagogia da essência. No entanto, na vida real a orientação que dela provinha devia conduzir, como vimos, quer à evasão individual, quer à adaptação. (p. 97)

A pedagogia moderna caracterizava-se quer por uma tendência para identificar a vida individual à educação, quer por uma tendência para defender as posições tradicionais da pedagogia da essência. (p. 97)

[...] da mesma forma que não existe uma via de acesso da pedagogia da existência ao ideal, nenhum caminho liga a pedagogia da essência à vida. O exemplo das diversas correntes da pedagogia da cultura e da pedagogia metafísica revela-o claramente. A crítica existencialista a estas duas teorias é justa: nenhuma delas concebe o homem concreto e vivo, um homem "em carne e osso", pertencendo a um lugar definido e a uma época determinada da história. (p. 98)

Unir educação e vida de modo que não seja necessário um ideal – ou definir um ideal tal que a vida real não seja necessária –, eis os dois extremos do pensamento pedagógico da nossa época. (p. 98)

O fulcro principal destas tendências encontrava-se nas teorias sociológicas do homem e da educação que, com o auxílio da psicologia social, deviam demonstrar que a existência do homem se forma a partir de uma trama que é a expressão da realidade social existente; a vida do indivíduo, segundo esta concepção, consistia num fragmento da "alma coletiva". (p. 98)

A noção individualista e liberal do princípio da adaptação transformava-se em princípio de formação do homem real, quer dizer do homem político; o ideal humano geral e humanitário transformava-se em diretivas determinadas em função da história e da nação. Assim se efetuava uma conexão muito característica entre os princípios da existência e da essência; ao mesmo tempo, deixava de se considerar a

existência humana como questão pessoal e particular, reconhecendo a sua participação na vida política da nação, começava-se a dar-lhe uma determinada direcção e a associar-lhe um ideal. (pp. 98-99)

Numerosas correntes pedagógicas da época contemporânea foram marcadas por esforços tendentes a vencer tanto as concepções individualistas como as universalistas acerca da vida e da educação. Estas tendências atingiram uma intensidade especial nas correntes nacionalistas de diversos países e mais tarde com o fascismo e o hitlerianismo. (p. 99)

Beneficiaram da insatisfação provocada pela ausência de qualquer direção na pedagogia da existência, devido às suas tendências superficiais e naturalistas, e tiravam o proveito do descontentamento suscitado pela pedagogia da essência, devido as seu caráter abstrato e metafísico, separado das realidades. (p. 99)

[...] a "síntese" assim concebida representava no fundo o aniquilamento de tudo o que contribuía para o valor da pedagogia da existência e a pedagogia da essência. (p. 99)

A tentativa para unir [a pedagogia da existência] à pedagogia da essência sancionava este fato; tendia-se a camuflar estas contradições e a persuadir os indivíduos que ao submeterem-se às condições existentes realizavam uma obra profundamente justa e criadora. (p. 100)

Assim concebida a pedagogia da essência tornava-se naquilo que Marx designava por "flores que servem para mascarar os grilhões do homem". (p. 100)

A pedagogia da existência traía assim os seus princípios fundamentais de defesa do desenvolvimento livre do homem; e a pedagogia da essência traía os princípios essenciais de uma educação baseada em valores universais e permanentes. [...] A crítica ao universalismo do ideal e a crítica à concepção liberal e individualista da vida coincidiam nos seus resultados. (pp. 100-101)

[...] o pensamento pedagógico perde-se quando escolhe a pedagogia da existência, quando opta pela pedagogia da essência e quan-

do tenta unir estes dois princípios em função das condições históricas e sociais existentes. A pedagogia devia ser simultaneamente pedagogia da existência e da essência, mas esta síntese exige certas condições que a sociedade burguesa não preenche, exige também que se criem perspectivas determinadas de elevação da vida cotidiana acima do nível atual. O ideal não deve nem sancionar a vida atual, nem tomar uma forma totalmente alheia a essa vida. (p. 101)

[...] a concepção da "essência" humana não pode dar origem a uma existência do homem correspondente a esta "essência"; no entanto, nem toda a "existência" humana dá necessariamente origem à "essência" do homem. O que importa é facultar à vida humana condições e encorajamentos, garantias e organização tais que possa tornar-se base do desenvolvimento e da formação, base da ´criação da "essência" humana. (p. 101)

2.2.7. Educação virada para o futuro e perspectiva de um sistema social à escala humana

Esta posição filosófica não se enquadra numa pedagogia que aceite o estado de coisas existente. (p. 102)

A educação virada para o futuro é justamente uma via que permite ultrapassar o horizonte das más opções e dos compromissos da pedagogia burguesa. Defende que a realidade presente não é a única realidade e que, por conseguinte, não é o único critério de educação. O verdadeiro critério é a realidade futura. A necessidade histórica e a realização do nosso ideal coincidem na determinação desta realidade futura. (p. 102)

O feiticismo do presente, que não tolera a crítica da realidade existente e que, por esse motivo, reduz a atividade pedagógica ao conformismo, é destruído pela educação virada para o futuro. (p. 102)

Na concepção da educação dirigida para o futuro o presente deve ser submetido a crítica, e esta deve acelerar o processo de desa-

parecimento de tudo o que é antiquado e caduco, acelerando o processo de concretização do que é novo, onde quer que este processo evolua de modo excessivamente lento e deficiente. (pp. 102-103)

[...] neste sentido, a educação virada para o futuro integra-se na grande corrente pedagógica que designámos por pedagogia da essência. Trata-se contudo de uma simples afinidade pois tem profundas divergências, consistindo a diferença essencial no fato de este ideal se caracterizar por uma diretriz de ação no presente, ação que deve transformar a realidade social de acordo com as exigências humanas. Na medida em que o ideal que inspira a crítica da realidade deve representar uma diretriz para a ação no presente tem de organizar as forças atuais e deve encorajar o homem a fazer a opção do momento atual. A educação orientada para o futuro liga-se neste sentido à segunda grande corrente do pensamento pedagógico, à pedagogia da existência. Todavia, também aqui não encontramos senão uma afinidade; a diferença essencial consiste em que, nesta concepção da educação, a vida é o aspecto presente da edificação do futuro. (p. 103)

[a pedagogia virada para o futuro] Deriva das tendências pedagógicas que não admitiam que o princípio da adaptação ao presente fosse o princípio capital da educação e ainda das correntes que concebiam a crítica do presente não como um convite para evadir-se do presente, mas como um apelo para melhorá-lo. (p. 103)

Se queremos educar os jovens de modo a tornarem-se verdadeiros e autênticos artífices de um mundo melhor é necessário ensiná-los a trabalhar para o futuro, a compreender que o futuro é condicionado pelo esforço do nosso trabalho presente, pela observação lúcida dos erros e lacunas do presente, por um programa mais lógico da nossa atividade presente. (p. 103)

Grande parte da juventude sente uma intensa necessidade de lutar por um futuro melhor para o homem; é sobre este sentimento que deveria basear-se o programa educativo. Permitamos que

esta necessidade se manifeste mediante formas de crítica e de revolta, severas ou mesmo brutais, mas guiemo-la também para a ação concreta verificável, que exige comprometimento e esforço pessoais, em suma, a responsabilidade da pessoa. (pp. 103-104)

[...] a juventude tornar-se-á melhor ou pior consoante o modo como seremos capazes de organizar as suas atividades concretas no meio em que vive, conforma a ajuda que lhe facultarmos para que se torne apta a realizar as tarefas futuras e conforme o que soubermos fazer para facilitar o desenvolvimento interior dos jovens. (p. 104)

Diz-se que o curso da existência do homem, neste período crítico da nossa história, deve ser modelado consoante as tarefas históricas, de modo que a nova realidade edificada pelos homens possa ser melhor e, por consequência, tornar os homens mais livres e melhores; se assim é, este programa educativo torna-se indispensável, especialmente em face da juventude. Compete à pedagogia contemporânea assegurar a realização deste programa. (p. 104)

Para tal impõe-se a resolução de dois problemas fundamentais: o da instrução e o da educação. (p. 104)

O problema da formação social deve ser posto no primeiro plano das nossas preocupações referentes aos programas de ensino, deve ser considerado em toda a sua vastidão e ir do conhecimento dos grandes processos sociais do mundo moderno à capacidade de compreender o meio concreto em que age e se vive. O ensino politécnico não pode dar plenos resultados se não for associado à formação social assim concebida; apenas esta cooperação pode formar o pensamento aliado à prática, produtiva e social, quer dizer à realidade plenamente humana. (p. 105)

No domínio da educação, a tarefa mais importante consiste em transpor os grandes ideais universais e sociais para a vida quotidiana e concreta do homem. (p. 105)

A educação moral, justamente, diz respeito à nossa vida quotidiana em situações sociais concretas. A educação moral é o pro-

blema do homem no pleno sentido da palavra, do homem que vive e que sente. (p. 105)

A ciência social deve-se tornar um instrumento da educação moral assim concebida, pois permite compreender e justificar os deveres dos homens e auxilia-os a resolver os seus problemas de consciência frente às opções difíceis. É necessário cultivar os sentimentos que permitem ao homem compreender o próximo e ensinar-lhe a prestar atenção a este para o ajudar a organizar a sua própria vida interior. (p. 106)

Não convém, todavia, esquecer que a educação moral não é uma educação parcelar; só resulta se for fundamentada na educação do homem considerado como um todo. A vida moral do homem mergulha as suas raízes a um nível mais fundo do que o plano dos motivos de conduta bem fundamentados. (p. 106)

Não basta saber como nos devemos conduzir, é fundamental compreender também qual a razão. (p. 106)

Eis porque a educação moral deve fundamentar-se na educação sistemática do homem desde a sua mais tenra infância, numa educação que desenvolva e crie este "impulso do coração" imperceptível, de que fala a psicanálise com tanta parcialidade e erro, mas que é todavia um dos mais importantes fundamentos da dignidade humana que se opõe ao fascínio de uma má conduta. (p. 106)

Uma juventude educada desta maneira fornecerá cidadãos a um mundo que, embora criado há vários séculos pelos homens, não foi até o presente um mundo de todos os homens. É somente através da participação na luta para criar um mundo humano que possa dar a cada homem condições de vida e desenvolvimento humanos que a jovem geração se pode verdadeiramente formar. (pp. 106-107)

Tal é a única via que permitirá resolver os conflitos seculares que existem entre a pedagogia da essência e a pedagogia da existência e superar as tentativas falhadas de conciliação destas duas pedagogias. Com efeito, somente quando se aliar a atividade pe-

dagógica a uma atividade social que vise evitar que a existência social do homem esteja em contradição com a sua essência se alcançará uma formação da juventude em que a vida e o ideal se unirão de modo criador e dinâmico. (p. 107)

3. *A educação humana do homem...* [26]

1.1. Filosofia do homem

[...]

Hoje é difícil determinar até que ponto a interpretação do sentido humanístico da história romana nas obras de Shakespeare correspondia à situação real; contudo, a própria visão do homem que experimentou e descreveu Cícero era a grande resposta a essa mesma interpretação. Na história póstuma da civilização romana, que não era somente uma recordação histórica, mas sim que se integrou em grande parte na civilização dos povos europeus, sempre se revelou o desejo de transformar a vida material e social dos homens. (p. 33) [...]

A teoria de São Francisco de Assis é outro aspecto desse mesmo conceito religioso do ser humano. Este filósofo concebia a ligação do homem ao mundo divino como uma participação obtida através do amor que se expressava mediante o sentido de comunidade com toda natureza, o sentido da alegria e da humildade. Era uma visão do homem totalmente diferente do conceito dramático do agostinismo e do conceito rigoroso de São Tomás de Aquino. Em conflito com o papado, incompreendido por aqueles que o rodeavam, São Francisco elaborou sua teoria em sua amarga solidão a partir da qual, distante dos homens, pode amar o mundo. (p. 35)

Essa concepção do mundo teve, apesar de tudo, seus seguidores e talvez seja uma das primeiras formas de antropologia me-

---

[26] Fragmentos traduzidos por Jason Mafra da obra: Suchodolski, B. *La educación humana del hombre:* de la filosofía del hombre y la civilización a los nuevos fundamentos pedagógicos de la época de las revoluciones. Barcelona: Editorial Laia, 1977. La pedagogia dell'umanesimo tragico., *In:* Finazzi Sartor, R. (Ed.). *Incontri pedagogici.* Pádua, 1991.

dieval, que se manifestaria na arte de Giotto e de Frá Angélico e nas narrativas orais e na poesia. O conceito franciscano de ser humano - que às vezes supera significativamente os próprios sentimentos e pensamentos do autor – se converteu mais tarde no símbolo da reconciliação do homem com a natureza, na alegria das experiências contemplativas, na poesia, cujo clima panteísta deveria expressar a natureza do ser. (p. 35) [...]

Ser um homem significava muito, para os defensores daquelas teorias, empreender a luta pelo reino de Deus na terra e escolher por sua cruzada contra o mundo. Nas profecias místicas, nas visões religiosas do fim do mundo e do juízo final, que haveria de separar os pobres e os justos dos ricos e pecadores, se refletia um conceito de ser humano, cujo elemento principal era a participação na luta pela ordem social destruída pelas autoridades eclesiais e leigas. (p. 36) [...]

Enquanto os filósofos medievais proclamavam que só era possível conhecer o ser humano através do conhecimento do que ele devia ser, os filósofos renascentistas se atreviam a dizer que somente é possível conhecer o homem através do conhecimento do que ele é na realidade. (p.38) [...]

O conflito da razão humana e da realidade humana, tanto no aspecto histórico como na sociedade da época, era para os filósofos do Iluminismo o tema principal das reflexões sobre a civilização, o sistema social e o homem. O Iluminismo assumiu a ideia, já implícita no sistema natural da cultura, de que a realidade dentro da qual vivem os homens deve transformar-se de acordo com os imperativos da razão; os pensadores do Iluminismo contemplaram, dessa forma, distintas fases de realização dessa ideia, ao conceberem a história como uma grande marcha em direção ao progresso. (p. 51) [...]

Porém, ao destacar que o motivo essencial desse conflito reside na sociedade de classes, que conduz a negação dos traços humanos, Pestalozzi fez um tipo de análise à semelhança do que Marx se referiu em sua crítica dos ideais burgueses do homem e do cidadão, proclamados pelos filósofos franceses do Século das Luzes. (p. 56)

Ao realizar essa crítica, Marx – em sua grande polêmica com Hegel e seus discípulos – criou uma nova filosofia do homem. Esta filosofia, ao assumir e resolver os problemas formulados pelo Renascimento e pelo Iluminismo, apresentou uma moderna e científica interpretação do homem na medida em que constituiu o ponto de partida para as modernas concepções antropológicas. (p. 56) [...]

Referindo-se à época do Renascimento, e, precisamente, a Shakespeare, Marx destacou o fato de que como nas condições da economia capitalista e da sociedade de classes o homem "verdadeiro" só pode "desumanizar-se", a sociedade verdadeira se converte necessariamente em uma sociedade fictícia. Nessas condições tanto a riqueza humana como a comunidade humana se destroem; o homem verdadeiro não pode transformar-se no homem real e o homem real não pode ser um homem verdadeiro. A vida real dos indivíduos se torna inumana, seus desejos e aspirações se tornam irreais e, por conseguinte, se degeneram. (p.59). [...]

Ao definir o homem em relação ao "mundo do homem" e ao descrever o mecanismo interno das transformações desse mundo, a antropologia marxista revelou a mutabilidade das formas de existência humana e da chamada essência humana. (pp. 60-61) [...]

A tarefa do pedagogo consiste em ajudar os indivíduos nas condições de sua vida real e cotidiana. Se afirmarmos que o ser humano, nascido biologicamente, nasce novamente como homem graças à educação, o sentido moderno dessa definição deve implicar a problemática da formação dos indivíduos, com vistas à realização das suas tarefas colocadas pelo desenvolvimento histórico da humanidade. A filosofia marxista do homem determina desse modo o conteúdo direto do trabalho educativo e sua função social. (p. 62)

1.2. A filosofia do homem e a educação

[...]

O desenvolvimento de uma pedagogia em uma sociedade que está edificando o socialismo só é possível quando conseguir-

mos estabelecer uma aliança muito mais estreita do que em qualquer época anterior entre a pedagogia e uma filosofia integrada totalmente na formação de uma nova época histórica. (pp. 63-64) [...]

Se tivéssemos que determinar de forma geral e com nossas palavras atuais a problemática fundamental da filosofia do homem, poderíamos afirmar que se trata da problemática da integração e da alienação. (p. 67) [...]

Se a pátria do homem não está no céu e nem na natureza, então aos homens só resta seu próprio mundo humano como única realidade e único bem. Mas como é o mundo dos homens? A esta pergunta cheia de inquietações, responderam precisamente os escritores e artistas da Renascença. (p. 67) [...]

Segundo nossas análises, cabe conceber o futuro da postura filosófica de acordo com as grandes perspectivas da transformação das necessidades humanas no processo de desenvolvimento histórico-social. A postura filosófica esteve ligada até agora na história tanto aos interesses da ampla massa humana quanto às aspirações dos indivíduos ao isolamento e a meditação solitária. A tradicional atitude eremita do sábio foi revivida através dos séculos sob as mais diversas formas. E não há razão para pensar que as condições da cultura de massas não chegue a cobrar formas de expressão adequadas à necessidade de alguns indivíduos. Contudo, é fundamentalmente importante a pergunta se na sociedade futura surgirá entre as massas um interesse como o que permitiu a Sócrates realizar seus diálogos filosóficos na praça de Atenas e que forma assumirá esse interesse. (p.73-74) [...]

Desta maneira, a educação, ao formar os indivíduos de acordo com as decisões filosóficas fundamentais de nossa época socialista, nos ajudaria a compreensão mais profunda de si mesmo e do mundo criado por eles, e a felicidade resultante das ações que se projetam conscientemente. Assim, a filosofia se converteria, no berço da educação, em sua própria expressão. (p.74)

1.3. A emancipação social do homem e as tarefas da educação

O significado da ciência de Marx e Engels para a pedagogia reside no fato de que ela abre perspectivas totalmente novas de desenvolvimento social e formula grandes e importantes tarefas da atividade humana. Os conceitos educativos estão relacionados com atividades cujas leis e finalidades são descobertas através de análise científica da evolução social. (p. 75) [...]

A teoria educativa devia apoiar-se, portanto, na teoria geral do desenvolvimento social, do homem e da cultura e nas fundamentais hipóteses filosóficas que os clássicos do marxismo separaram do movimento revolucionário das massas e mediante as quais dirigiram esse movimento. (p. 75) [...]

O conceito de alienação foi desenvolvido e enriquecido por Hegel dentro da corrente filosófica idealista. O mérito filosófico de Marx reside em haver aproveitado este conceito para análise da vida concreta e social dos indivíduos. (p. 77) [...]

Ao destacar o caráter dessa alienação, Marx revelou também a maneira de superá-la. Uma vez que a alienação não era um fenômeno espiritual, do mundo espiritual, seus métodos de superação não poderiam ser métodos filosóficos, mas deveriam ser métodos baseados na ação social e material. (p.78)

1.4. A personalidade nas condições da prática revolucionária

O problema da personalidade inclui, pois, hoje em dia, todas as contradições existentes entre nosso passado e o presente e entre o presente que nos limita e o futuro que estamos construindo. O problema da personalidade é atualmente o problema do planejamento social e da promoção individual, o problema dos conflitos entre a adaptação oportunista e das condições da vida e da aspiração a transformá-las, o problema dos erros próprios e externos na atividade social, o problema da responsabilidade pelo nosso próprio destino e da participação total nos assuntos da comunidade. (p.97) [...]

Ao assumir a hipótese de que o mundo pode se tornar cada vez mais humano e que o homem que dirige seu desenvolvimento pode desenvolver cada vez mais plenamente seus recursos humanos, e aproveitando as grandes experiências humanas relativas aos processos históricos de criação de uma nova vida, podemos formular de um modo diferente de como vinha se fazendo até agora a problemática essencial das análises da personalidade. Pois o ponto de partida deve ser o homem e os produtos de sua atividade social. (p. 99) [...]

Ao tratar da personalidade e da cultura objetiva, não cabe pensar que as relações entre ambas têm um caráter autônomo e só podem expressar-se em um conceito de educação. Pois, ainda que esse conceito assuma uma grande importância na teoria da personalidade, não atinge a totalidade dos elementos graças aos quais a personalidade se reflete em suas formas objetivas. Na realidade, a cultura objetiva, e particularmente a ciência da arte, tem a particularidade de "arrastar" o indivíduo, de tê-lo e transformá-lo; contudo, as origens da dinâmica pessoal são indubitavelmente muito mais complexas do que pressupõe a teoria educacional. (pp. 101-102) [...]

Aos nos referirmos à problemática da personalidade e da prática revolucionária pensamos em todo o conjunto de fenômenos tão diversos e impregnados de contradições e conflitos. O processo de formação do homem novo nas condições socialistas é um processo lento e complexo; a tarefa dos cientistas reside precisamente em analisar a heterogeneidade desse processo, em decifrar as causas que influenciam no desenvolvimento da personalidade humana e em observar também as que a limitam, indicando as condições de seu desenvolvimento e dos fatores que o freiam. (p. 103) [...]

A objetivação dos homens em suas próprias obras e a superação das objetivações já conquistadas, o destino histórico e social do homem e, ao mesmo tempo, as dramáticas dúvidas sobre o que é sua vida autenticamente, toda essa problemática sobre a qual se tem uma imensa variedade atribuída ao longo dos séculos e que

hoje se define como o conceito da alienação e sua superação, constitui o conteúdo fundamental da moderna teoria da personalidade. (p. 107)

1.5. A vida cotidiana dos homens

[...]

Todos os demais seres vivem em uma única corrente de acontecimentos e ações em que não se distingue em absoluto o que é dia festivo e, por sua vez, o que é a cotidianidade. Mas o homem estabelece precisamente essa diferença: seus dias estão cheios de ações racionais concebidas com uma finalidade qualquer, exigidas pela necessidade da luta pela vida e pelos imperativos sociais de comportamento, enquanto que seus dias de festa representam uma interrupção no curso uniforme de suas atividades, o encanto da liberdade e da distração, e a manifestação de seus mais variados sentimentos e impressões. (p.109) [...]

As diferentes religiões conferiram uma fisionomia distinta aos dias de festa, mas sempre tiveram um significado específico enquanto ponte entre o cotidiano da vida e o conteúdo metafísico da existência humana. Pois, nesses dias de perdão ou de reconciliação, de agradecimento, de orações ou de penitência, os homens estabeleciam em suas crenças uma relação com as instâncias decisivas da vida. Sob esse ponto de vista, o dia de festa calava muito mais profundamente que o dia corrente na essência da existência humana, pois, enquanto os dias de trabalho modelavam aquela existência através de contatos superficiais com o ser, os contatos fundamentais e decisivos ocorriam somente nos dias festivos. (p. 110) [...]

No entanto, ao revelar as leis e as dificuldades da existência concreta e ao desmascarar as formas religiosas e burguesas, assim como os mitos das grandes festas, o existencialismo não só demonstra o drama da existência humana condenada a liberdade ou o risco da opção que ninguém nem nada garante, mas também a inutilidade e

o tédio da existência cotidiana, sua atormentadora fisionomia anônima e massiva, sua desalmada e insípida aridez. (p. 119) [...]

O homem está ali onde transcorre sua vida cotidiana. Tal como é essa vida. Transforma-se na medida em que pode fazer sua realidade cotidiana. Logo que surgem as condições sociais graças às quais a realidade cotidiana pode modelar-se de acordo com suas aspirações, seus desejos, suas atitudes e sua formação cultural, seu dia cotidiano torna-se mais valioso e mais humano. Pois, afinal, há para o homem algo que seja mais valioso e que o realize? Assim, na medida em que se amplia a esfera do que realiza em sua vida cotidiana, se converte em um homem mais pleno e feliz. Isso é o que ocorre concretamente com os indivíduos de nossa época. Em nossa atividade profissional e extraprofissional estamos cada vez mais próximos da ciência e da arte; assumimos as mais diversas e responsáveis tarefas; nos sentimos muito mais livres mediante uma vida mais plena e graças a maior eficiência de nossa ação. O esplendor tradicional do dia de festa ilumina cada vez mais poderosamente nossos dias cotidianos. (p. 127)

1.6. Os conceitos de cultura e o problema da integração das ciências humanas

[...]

As ciências sociais não contribuíram muito com o esclarecimento do significado do termo "cultura". Pois, os historiadores e etnógrafos utilizaram indistintamente das palavras "cultura" e "civilização". (p. 132) [...]

Em seu amplo significado, o conceito de cultura engloba uma realidade muito diversa. Dentro da cultura cabe as mais diversas formas de atividades humanas tanto no mundo interno como nas grandes relações inter-humanas; as diferentes classes de instrumentos e de produtos tanto duráveis quanto de consumo; os sistemas religiosos e as ideologias, o sistema de

normas e valores, os modelos de comportamento e ação. A classificação dos elementos integrantes da cultura é feita de diferentes formas; não se produziu ainda qualquer esquema universalmente aceito em que pesem as tradicionais divisões (intelectual, artística, social etc.) ainda insuficientes. (p. 134) [...]

A afirmação segundo a qual no mundo humano o sujeito e o objeto são unidos pela interdependência, foi para Marx o ponto de partida da análise crítica das diferentes classes e tipos de cultura em relação ao sistema social. Pois se, como dissemos, o homem é um mundo objetivo, a pergunta "o que significa esse mundo objetivo?" se transforma na interrogação essencial a respeito do homem e de sua cultura. (p. 144) [...]

As diferentes ciências que se referem a esta realidade humana tendem a contemplar esta realidade como um mundo específico de coisas, desligado de sua base social e de sua função humanística. As obras humanas – as criações da ciência, da técnica e da arte, das crenças e normas morais, o direito e as instituições sociais, os bens materiais e as mercadorias – se consideram coisas independentes e suficientes em si, merecedoras de uma análise específica. Assim procedem na maioria dos casos os historiadores da ciência e da arte, os historiadores do Estado e do Direito, os sociólogos e economistas. E quanto mais consequentemente operam por esse caminho, tanto mais rígidas se delineiam entre eles as diferenças da especialização. (p. 149) [...]

O conceito de integração das ciências que aqui sugerimos como a busca de seu denominador humanístico permite, pois, não somente criar uma linguagem comum entre os juristas, os sociólogos, pedagogos e psicólogos, mas também entre os historiadores políticos e os historiadores da literatura e da arte; permite dessa forma até certo ponto o entendimento entre os humanistas e os cientistas naturais e os técnicos sobre a base de que o conhecimento da natureza e da produção material dos indivíduos tem um sentido humano, igual a todos das demais áreas da atividade social. (p. 152) [...]

A elaboração de uma estrutura correta do relato histórico da cultura é uma coisa difícil e conflitante; mas mesmo quando renunciamos a essa tarefa, devemos ordenar a construção interna sobre a base de um esquema homogêneo devido à grande amplitude da problemática. Essa ordenação não necessita, todavia, de importância para o *meritum* do problema. A fuga dessa difícil problemática das categorias da história da cultura só pode terminar com a apresentação de hipóteses aparentemente simples e sem problemas, e que em definitivo previnem o acesso cognitivo à problemática essencial. (pp. 155-156)

1.7. A via histórica do desenvolvimento da ciência, da técnica e a arte

Se perguntássemos a uma pessoa qualquer de nossa época sua opinião sobre as relações existentes entre a ciência a técnica e a arte, asseguro que nos responderia se tratar de três aspectos muito distintos da atividade humana, e se esforçaria por destacar as diferenças entre as três disciplinas. Efetivamente, a evolução histórica desses três ramos do saber não deixa de manifestar suas diferenças. (p. 157) [...]

Contudo, em nossos dias já não parecem tão firmes como eram relativamente a pouco tempo os conceitos segundo os quais existem rígidas fronteiras entre a ciência e a técnica, entre a técnica e a arte, e, por consequência, entre a ciência e a arte. Pois, embora esses conceitos sejam ainda bastante difundidos na consciência dos indivíduos de nossa época, surgem numerosas dúvidas sobre a rigidez dessas fronteiras e a convicção de que entre esses aspectos da atividade humana existe uma relação muito mais profunda do que se acreditava nas últimas décadas. (p. 158) [...]

Se deste ponto de vista contemplássemos de uma forma mais sintética as fases do desenvolvimento da ciência e da arte, é muito possível que chegássemos à convicção de que existiu um paralelismo na evolução de ambas disciplinas que testemunha as profundas trans-

formações que sofreram conjuntamente. Cabe destacar, de forma geral, no desenvolvimento da ciência, três fases consecutivas, mas que, em lugar de sucederem-se uma a outra, vão se desenvolvendo conjuntamente. Isto porque o desenvolvimento da ciência não se reduzia a descartar os elementos de uma fase pelos da segunda, mas consistia em somar os novos elementos da primeira fase na segunda, e seguidamente na terceira fase. (pp. 161-162) [...]

Assim a característica da época moderna é que as fronteiras que até agora nos pareciam tão claras entre a ciência e a técnica, a técnica e a arte, e entre a ciência e a arte, foram apagadas. A teoria tradicional das duas culturas (recordemos a conhecida obra de Snow sobre este tema), ou seja, a cultura abstrata e científica, e a cultura sensorial artística.O rápido desenvolvimento da ciência, a técnica e a arte conduz desde a simples contemplação da realidade ao simbólico e desde o simbólico à construção de uma realidade criadora. (p. 165) [...]

Em seu desenvolvimento histórico, o homem se liberta da pressão das coisas materiais e da pressão de suas representações sensoriais. Nesse grande processo de libertação, participam igualmente a técnica, a arte e a ciência. Em cada uma dessas três esferas que se emancipam de um modo peculiar, mas convergente da pressão do mundo material, o homem cria seu próprio reino. (p. 165)

1.8. A ciência, a técnica e a arte na vida cotidiana dos homens

[...]

A característica essencial da situação que vem confirmando-se cada vez mais claramente de um certo tempo é o fato de que a técnica, a ciência e a arte estão se convertendo no elemento da vida cotidiana das grandes massas. (pp. 167-168) [...]

O mesmo ocorre no campo da arte. O desenvolvimento do urbanismo e da arquitetura moderna têm contribuído para a criação de um ambiente vital em que os elementos artísticos assumem um

papel cada vez maior. Nesse mesmo sentido se desenvolvem as artes aplicadas e seu significado é cada vez maior para os distintos setores da indústria. (p. 168) [...]

Numa época em que a visão religiosa da existência perdeu seu significado, os homens não podem viver com a crença de que sua pátria verdadeira está nos céus. Ao contrário, ao afirmar que sua verdadeira pátria está nesse mundo, "agora e aqui", a ciência, a técnica e a arte se elevam a uma dimensão dos mais importantes e poderosos aliados dos homens, que, graças a eles, são capazes de criar seu próprio mundo humano. (p. 171) [...]

Sob essas condições, na educação se iniciam algumas tarefas qualitativamente novas: deve desligar-se das tradicionais normas "elitistas", segundo as quais a iniciação à ciência e à arte deve reservar-se a um grupo reduzido de indivíduos; deve promover a extensa e nova problemática da generalização da cultura científica, artística e técnica. A educação deve se opor igualmente aos princípios tradicionais, segundo os quais entre essas disciplinas existem profundos conflitos que fazem com que a arte seja o único a pertencer à educação humanística do homem, enquanto que a ciência e a técnica se opõem a tudo o que é humano. Ao contrário, cabe afirmar que somente partindo das hipóteses de que a ciência e a técnica, em igualdade com a arte, pertencem aos homens, refletem e criam aos homens, é possível uma educação realmente moderna: uma educação através da ciência, da técnica e da arte. (p. 171)

1.9 A integração da arte, da ciência, e da técnica no mundo contemporâneo e a integração da educação

Para a plena compreensão dos processos de integração da educação no mundo contemporâneo é preciso contemplá-los no contexto dos amplos processos integradores da arte, ciência e técnica, que, por sua vez, só podem ser aprendidos totalmente na relação

com a análise geral do mundo moderno e do homem de nossos tempos. (p. 173) [...]

Diferenciaram-se assim mesmo os conceitos gerais filosófico-sociais relativos à ciência e à técnica: o sábio se concebia à semelhança do filósofo Platão, enquanto que os técnicos eram a imagem dos governantes do Estado tecnocrático. Assim surgiu um programa de ideologia tecnocrática resultante da fé cega na técnica, que foi anexada à possibilidade de resolução de todos os assuntos importantes, incluindo o terreno da religião, a moral e a ideologia social. A técnica havia de permitir aos indivíduos dominar as forças materiais e criar com toda segurança os bens e valores da cultura. (p. 174) [...]

A nova situação da ciência e da técnica implica, além disso, a necessidade de sua integração metodológica e orgânica, e conduz à formulação de novos problemas práticos e didáticos. (p. 176) [...]

Em nossa época, as relações comuns entre a arte, a ciência e a técnica são totalmente diferentes de como se pensava no século XIX. Hoje é possível demonstrar as novas vinculações existentes entre a arte e a ciência, e entre a arte e a técnica. Interessamo-nos cada vez mais pelas relações existentes entre a arte e a técnica porque cada uma dessas disciplinas assume um papel criativo e empenhado na elaboração dos elementos da nova realidade. O problema relativo aos conteúdos dessas relações está ligado à significação pedagógica da arte e da técnica. (p. 177) [...]

Apesar da relação entre a ciência e a arte parecer ser uma característica exclusiva de nossa época, não deixa de ter, contudo, uma larga tradição. Vale lembrar, por exemplo, que o próprio Pitágoras destacou as relações existentes entre a matemática e a harmonia musical. Naqueles tempos já se havia destacado a dualidade do conhecimento científico e artístico. Na atualidade, essa dualidade é assumida pela cibernética e pela arte. A comum origem grega da ciência e da arte se reflete nas novas bases da aliança entre a ciência, a técnica e a arte contemporânea. (pp. 181-182)

3.10. A ciência e o homem

É um fato conhecido de que a formação científica é em nossos dias um elemento cada vez mais importante do trabalho profissional, tanto quando se relaciona com a técnica como quando se realiza a margem dela mesma. Se, até relativamente pouco tempo, todo o conjunto de profissões humanas não requeriam quase nenhuma formação científica, uma vez que bastava uma certa habilidade conseguida através da aprendizagem prática, na atualidade as coisas são muito diferentes, uma vez que tais profissões vão reduzindo-se cada vez mais rapidamente. (p. 183) [...]

Levando em conta as necessidades do trabalho profissional no futuro, não há dúvida de que a organização de ensino e a formação científica nos centros de ensino médio deve ter como objetivo a profunda vinculação do indivíduo com a ciência. Por esta razão se está levando a cabo hoje em dia a diferenciação generalizada do ensino médio com um fim que responda realmente as diversas aptidões e inclinações da jovem geração. (p. 184) [...]

Hoje em dia a ciência se converteu na experiência cotidiana do homem na esfera mais ampla da sociedade. Isto é, não só porque uma massa mais numerosa de indivíduos participa das mais diversas formas da vida científica, mas porque as consequências das investigações científicas se estendem a camadas cada vez mais abrangentes da população. (p. 187) [...]

A educação dos homens novos na civilização científico-técnica com vistas a maior desenvolvimento e a realização dos ideais do humanismo socialista, não é, portanto, uma questão de exclusiva divulgação do saber nem tão pouco a generalização da capacidade de aproveitar suas diretrizes. Trata-se de um problema muito mais profundo, que é a conciliação do homem e da ciência, graças a qual – contrariamente ao que a história nos ensinou até agora, mas de acordo com as esperanças dos artífices da civilização moderna – o homem poderá propiciar à sua existência uma forma

científica e ao mesmo tempo desenvolver ao máximo todos os aspectos de sua vida. (p. 197)

11.11. A ciência e a arte na educação laica

[...]

Ao nos referirmos ao conceito científico da religião é necessário recordar as tentativas que se realizaram com pleno êxito na Polônia e que demonstram "ainda que não em forma de lição" o que a religião significa do ponto de vista científico. Para tanto, cabe lembrar o trabalho de Zenon Kosidowski intitulado *Relatos biblícos*, baseado nas pesquisas atuais realizadas por vários cientistas e que constituem um relato literário, muito interessante, em que se apresentam os verdadeiros aspectos dos conceitos religiosos e das alegorias religiosas, buscando as origens sociais da religião e desvendando o seu autêntico sentido social. (p. 200) [...]

Somente quando a ciência e a arte forem utilizadas no processo de laicização do conceito de mundo, teremos a possibilidade de entender o conjunto da personalidade humana e de nos comunicarmos com os indivíduos para os quais as necessidades espirituais e a imaginação assumem uma grande importância. (p. 205) [...]

Quando na antiguidade se dizia que navegar é mais importante que viver, isso significava concretamente que o homem necessita ir ao encontro dos perigos e assumir o risco, inclusive, até a possibilidade da derrota. O mais importante não é a vida enquanto tal, mas "navegar". Essa é precisamente a grande lição com que nos brinda o drama europeu, que constitui um fenômeno específico no mundo. (p. 206-7) [...]

Esta concepção de humanismo dramático, do humanismo da vida e da ação contra as derrotas, contra as desgraças, este humanismo trágico que triunfa sobre todas as adversidades sem recorrer às forças sobrenaturais, mas clamando à dignidade, à vontade e aos riscos humanos, constitui a importante resposta à per-

gunta sobre a possibilidade de erradicar a religião e, precisamente, de um terreno em que a experiência das desgraças humanas é aceita com tanta passividade.

Resumindo, podemos dizer, em linhas gerais, que a laicização do conceito de mundo realizada em diferentes áreas é particularmente associada à satisfação de algumas necessidades extraordinariamente importantes na vida humana, como são a necessidade de uma ação criadora e responsável e as necessidades espirituais e sensoriais. Responder à pergunta sobre por que a religião é ainda uma necessidade para certos indivíduos exige, por consequência um método que demonstre que as formas religiosas de satisfação dessas necessidades podem perder o seu significado. (p. 207)

11.12. O problema da unidade e a pluralidade do pensamento científico

[...]

Ao referirem-se ao pensamento científico os especialistas faziam alusão sobretudo aos elementos predominantes na ciência de sua época, e por essa mesma razão, o enfoque histórico do estado de coisas não deixa de evidenciar que tudo o que qualificamos de "pensamento científico" não é algo imutável, mas, ao contrário, se desenvolve e evolui distintamente nas diferentes épocas.

A diferença entre o conceito de uma determinada época sobre o que cabe qualificar como "pensamento científico" e o conceito relativo desse mesmo tema em uma época anterior, é frequentemente, muito grande; às vezes chega a ser tão grande que nega as características do pensamento científico que no passado se considerava realmente como científico e que cumpre, em ambas as épocas, uma mesma função social. Por isso mesmo, sobre o ponto de vista da história da ciência, cabe analisar o problema do pensamento científico em seus aspectos mais amplos e romper as barreiras existentes entre as diferentes épocas (incluindo a nossa)

nesse terreno e analisar como se contextualiza o pensamento científico no processo histórico. (p. 210) [...]

É possível tentar definir o pensamento científico como uma pretensão à exatidão, à autenticidade, à subordinação aos critérios lógicos, aos critérios dialéticos etc. Tudo isso é correto tratando-se do pensamento científico em geral. Porém, em relação à generalização das importantes definições do pensamento científico é sempre necessário perguntar o que significa na prática os diferentes temas de investigação. Afirmamos que "o pensamento científico é um pensamento exato". Todavia, o que significa o "pensamento exato"? Tratando-se de um problema lógico, talvez, a resposta não seja difícil. Mas o que significa "pensamento exato" quando analisamos uma obra de arte? O que significa a exatidão quando nos referimos ao problema das consequências de uma atividade? A exatidão deve ter múltiplas definições para que seja aplicada às diferentes esferas de investigação. O mesmo acontece com as demais características: sempre se diferenciam em função dos temas investigados e as tarefas que o pensamento científico deve assumir. Isso significa que a unidade nominal do pensamento científico implica sua heterogeneidade e significa, da mesma forma, que somente mediante a explicitação dessa heterogeneidade é possível elaborar a unidade do conhecimento científico. (p. 221)

11.13. A moderna problemática da histórica da luta de classes

O crescente interesse pela historia da ciência e da técnica tem profundas motivações sociais e reflete claramente as necessidades de uma época como a nossa, na qual ciência e técnica assumem um papel muito importante no domínio das forças da natureza e da história em benefício de toda humanidade; uma época em que a participação cada vez mais ampla das massas na direção do trabalho produtivo e na vida social exige a formação de um conceito científico do mundo. (p. 223) [...]

O homem contemporâneo não apenas vive no mundo da natureza e no mundo social, mas igualmente, no mundo das invenções técnicas. A ideia de que as invenções técnicas são uma parte do mundo da natureza pareceu justificar-se durante todo o tempo em que foram um elemento bastante modesto da realidade. (p. 229) [...]

O homem cria efetivamente, de modo tão diverso e ao mesmo tempo tão homogêneo, a realidade em que vive e que contribui à sua própria criação. A ciência, a técnica e a arte são uma magna construção graças a qual o homem descobre o sentido concreto do mundo e organiza a sua existência.

Fiel a essa experiência moderna, a história da ciência deve contemplar essa problemática e seguir sua evolução e desenvolvimento na história. Isso seria proveitoso tanto para ela quanto para a história da técnica, que normalmente inclui uma forma desconectada do homem e, da mesma forma, da história da arte habitualmente considerada como a exclusiva história das formas de um artesanato plástico e poético. (p. 243)

Os novos grupos de problemas que acabamos de contemplar parecem assumir uma especial transcendência para o desenvolvimento da história da ciência. Esse desenvolvimento se vincula à esperança de que história da ciência se transforme na história do homem enquanto ser pensante e que age racionalmente. Cabe-nos esperar que, graças ao dinâmico desenvolvimento da ciência de nossa época, sua história de converta num crescente conhecimento de todo acervo científico. (pp. 243-244)

11.14. A história da ciência como fator educativo do homem moderno

Ao longo dos séculos a escola foi uma instituição em que se ensinava alguma coisa. Porém, não devemos nos confundir, pois o que se ensinava não era ciência. A primeira grande luta pela introdução da ciência na escola só ocorreu realmente no século XVIII.

Pois, até aquela época o programa das escolas humanísticas, mesmo quando se diferenciava dos programas da época medieval, não implicava no ensino dos conhecimentos científicos. (p. 245) [...]

Ao perguntarmos se a escola atual garante aos seus alunos conhecimentos suficientes do ponto de vista científico, estamos nos referindo a outros aspectos pedagógicos. É que a característica mais clara de nossa época não reside exclusivamente no progresso cada vez mais acelerado da ciência, mas igualmente, em suas aplicações cada vez mais generalizadas na existência profissional e social dos indivíduos. (p. 248) [...]

Quanto mais focalizarmos o ensino em torno da problemática da ciência contemporânea, mais importante e decisiva será a ampliação da visão da história da ciência sobre todas as disciplinas.

A história da ciência se converte, pois, não apenas em elemento fundamental para formação dos respectivos trabalhadores científicos, mas, da mesma forma, para o ensino geral e profissional em todos os campos. (p. 249) [...]

Assim, a história da ciência está absolutamente associada à história de sua divulgação, seja por meio dos produtos materiais da ciência, graças aos quais se transforma o meio vital dos indivíduos, seja através de suas consequencias espirituais, sobre as quais a postura intelectual e moral dos homens alcança um conteúdo novo e plenamente humanístico. (p. 264) [...]

Tomar consciência do processo educacional do povo, por meio da ciência, significa integrar-se em sua corrente autenticamente histórica e cada vez mais poderosa em nossa época. Isto porque é óbvio que para os indivíduos que necessitam viver e atuar numa civilização baseada na ciência, a história da ciência significa conhecer as forças que criam existência e as reais tarefas humanas. (pp. 264-265)

11.15. A problemática da divulgação da ciência na época contemporânea

A ciência foi divulgada muito mais por meio das visões dos

utópicos e das aspirações dos pedagogos do que pela realidade social. Thomas Morus descrevia que numa ilha feliz todos seus habitantes aprendiam a ciência em sua própria linguagem e que, mesmo quando desconheciam as sutilezas escolásticas, estavam bastante familiarizados com o movimento das estrelas e dos corpos celestes.

Na *Cidade do sol*, segundo os sonhos de Campagnella, a Sabedoria, a qual pertenciam as ciências liberais e a técnica, formava "um só livro que continha a exposição extraordinariamente acessível e sóbria de todas as ciências". Os funcionários da Sabedoria deveriam ler o livro ao povo de acordo com o costume dos discípulos de Pitágoras. Além disso, os muros da cidade estavam cobertos – por recomendação da Sabedoria – de "belas imagens extraordinariamente organizadas de tal forma que representavam a totalidade das ciências". Isso deveria contribuir para divulgação do saber entre os adultos e, sobretudo, à educação das crianças, aquelas que "sem esforço, como se fosse um jogo, aprendiam todas as ciências de um modo mais eficiente a partir dos dez anos de idade". (p. 267) [...]

A ciência, e particularmente a ciência social, foi no passado a arma principal na luta das classes oprimidas pela abolição do sistema dominante; a ciência social deverá ser igualmente um elemento essencial para na ação organizada para edificar um novo sistema. Esse novo sistema, diferente em muitos aspectos de todos os sistemas sociais conhecidos, exige dos homens a superação dos velhos costumes e da rotina, para sua emancipação dos prejuízos e dos falsos dogmas relacionados à vida e ao comportamento social. (p. 283) [...]

Já se foi o tempo em que a ciência era monopólio dos sacerdotes, uma ciência explorada para conseguir fazer-se escutar pela população; todavia, não faz muito tempo a ciência era domínio exclusivo dos sábios, aqueles que ofereciam ao povo o fruto de suas invenções e descobertas. Se for verdade que nos aproximamos da época em que a ciência, ao converter-se em uma força produtiva fundamental, se transforma na característica comum dos homens enquanto elemento de sua existência, então é necessário

desde já contemplar em nossa atividade de divulgação científica essas perspectivas e fazer todo possível para que a ciência se transforme numa esfera mais ampla da sociedade, numa grande força capaz de modelar a nova postura dos homens e o estilo de sua vida intelectual. (pp. 298-299)

11.16. O papel social da ciência e os cientistas

Ao papel da ciência e dos cientistas sociais inicia-se na história polonesa a serviço dos interesses do Estado, como mostra, entre outros exemplos a fundação da Universidade Jaguellónica de Cracóvia. (p. 304) [...]

Porém, é preciso esclarecer que a ideia do "serviço do Estado" era interpretado de muitas formas. Pawel Wlodkovic (jurisconsulto e reitor da Universidade de Cracóvia, 1370-1435, que no Concílio de Constanza, em 1415-1418, defendeu os direitos da Polônia contra os cavalheiros teutônicos), ao mergulhar muito mais profundamente na Idade Média em relação à dificuldade de defender os interesses poloneses frente aos cavalheiros teutônicos, criticou, de forma audaz, os pontos de vistas dos direitos da Igreja e sobre as relações dos Estados cristãos com os Estados pagãos. Wlodkovic estava convencido de que "não é correto atentar contra as pessoas nem contra os bens dos descrentes que desejam viver tranquilamente entre os cristãos", e acrescentou que "não se pode obrigar os descrentes a converter-se à fé cristã pelas armas ou pela opressão". (p. 305) [...]

A ciência contribui não somente para emancipar os indivíduos da cega pressão das coisas, mas também das cadeias de suas próprias fantasias. A ciência ajuda a elaborar uma realidade mutável e dinâmica crescente que absorve a atenção e imaginação dos indivíduos; uma realidade que é o produto de suas ideias e ao mesmo tempo a forma mais profunda de participação humana na existência do mundo.

O progresso no surgimento da ciência humana e de sua divulgação se realiza no processo histórico paralelamente à contribuição

do significado da ciência, cuja expressão são seus triunfos materiais e técnicos, assim como a instrução que contribui à formação da consciência das massas. Nessas condições, deixa de ser uma mera utopia a convicção de que a ciência se tornará cada vez mais, para as mais amplas camadas da sociedade, em um instrumento para a ação social e para o trabalho profissional, capaz de garantir a alegria criadora do intelecto, e por sua vez, uma forma específica de felicidade para os indivíduos. (pp. 316-317)

11.17. Problemas filosóficos da técnica contemporânea

Os problemas filosóficos da técnica contemporânea são tão variados quanto às posturas humanas atuais em relação à mesma. Para alguns, a técnica determina o destino do homem como escravo da máquina, submetido em seu trabalho cotidiano, à cadeia da fábrica, enquanto que para outros, a técnica significa libertar-se do penoso esforço físico. Para outros, ainda, representa a promessa de uma existência plena de liberdade e de ócio. Enquanto alguns consideram que, graças à transformação dos processos produtivos e ao progresso da comunicação de massa, a técnica nos conduz a feliz civilização do ócio, outros pensam que a cultura que sempre foi atributo do espírito e da elite será destruída pela técnica, uma vez que ela se torna acessível às massas. (p. 319) [...]

A concepção de *homo faber* deve purificar-se de todas as acusações superficiais e reintegra-se no conjunto da experiência humana. Não podemos pensar que o *homo faber* representa a traição do homem à sua autêntica vocação nem que seja tão pouco uma postura de alienação no mundo material alheio ao indivíduo. [...]

Nós preferimos pensar que a atividade do *home faber*, multiplicada na época moderna e em muitos aspectos qualitativamente transformada, coloca os grandes problemas das novas formas de objetivação do homem nas atividades que lhe permitem dominar as condições materiais e sociais de sua existência. (p. 329) [...]

A aceitação da realidade não pode implicar em nenhum caso de escravidão do homem, e sua criatividade não pode significar sua alienação da realidade. O homem é assim porque, precisamente, vincula-se à realidade mediante a criação – no conhecimento e na ação – de suas novas formas. Isso é o que o homem realiza concretamente na ciência e na arte, é o que se realiza na atividade social. E isso se faz com a técnica. (p. 330)

11.18. Tradições e perspectivas da aliança entre a técnica e a humanística

As pessoas da nossa época, testemunhas dos grandes triunfos da técnica, experimentam em muitos casos impressões contraditórias: enquanto uns consideram tais triunfos como a expressão da grandeza crescente do homem, outros consideram-na como uma ameaça crescente. Os polemizadores cruzam suas espadas no terreno filosófico, nas artes plásticas, nas novelas, nos dramas e na publicidade. (p. 331)

A integração das humanidades com a técnica somente se torna possível nas condições de emancipação do indivíduo das prisões do mundo criado por ele e que ele tem de superar para voltar-se a si mesmo. (p. 356) [...]

As perspectivas apresentadas por Marx anunciam a contribuição da dominação humana sobre as condições materiais e sociais da vida, quer dizer, a criação de um mundo que permita desenvolver em todos os indivíduos suas características plenamente humanas. Esta será a obra e a expressão da convergência da técnica com as humanidades. (p. 357)

12. O conceito de educação comparada

Quando se comparam os sistemas escolares e as normas da política educacional de diferentes países geralmente focaliza-se o seguinte eixo: até que ponto se garante concretamente a todos os cidadãos as mesmas possibilidades de educação. Todavia é muito difícil responder com exatidão a pergunta de que se um determi-

nado sistema escolar garante realmente as mesmas oportunidades didáticas a todos os indivíduos. Sob esse ponto de vista, não é fácil comparar os distintos sistemas pedagógicos, pois, amiúde, esta comparação é bastante superficial e, às vezes, está submetida a meros fins propagandísticos. (p. 361) [...]

Ao nos referirmos à igualdade educacional devemos levar em conta o fato primordial das condições sociais que estão na base do funcionamento de um determinado sistema escolar. Pois, está claro que para nós se trata de igualdade de oportunidades educacionais não somente em relação ao próprio sistema, mas, da mesma forma, no que diz respeito às consequências dessa dita igualdade – ou de sua ausência – na vida. (p. 361) [...]

Todos nós sabemos muito bem quão dedicados são estes postulados, sobretudo nas investigações realizadas sobre a base de uma cooperação internacional. Todavia se a educação comparada não quer ser a mera repetição e apresentação dos informes oficiais, elaborados por diversos países sob as bases que mais lhes convêm, deve formular seus próprios esquemas de informação e estabelecer seus específicos problemas e critérios de investigação. (p. 369) [...]

A educação comparada deve interessar-se além de tudo por fontes manejadas geralmente pelos sociólogos e economistas, relativos à distribuição de renda nacional, estratificação social, variabilidade das estruturas profissionais etc. Graças a essas fontes, é possível decifrar o papel do ensino e da escola como um dos fatores que facilitam ou dificultam a constituição da igualdade no seio da sociedade. (p. 375)

1.1. As mudanças no ensino médio

Antes de abordar os problemas relacionados a demanda educacional no ensino médio, é preciso responder em primeiro lugar a seguinte pergunta: o que representa concretamente a escola secundária? (p. 377)

A resposta se difere de acordo com cada país. Isto porque a história do ensino médio que se desenvolveu independentemente

da escola primária, não nasceu como uma superestrutura da mesma, mas, como um organismo docente independente do grau primário. Enquanto a escola primária devia servir às massas, garantindo-lhes uma instrução elementar, a escola média estava destinada às camadas sociais mais abastadas, encaminhando os alunos aos estudos superiores, graças aos quais os jovens pertencentes às ditas camadas poderiam galgar postos e cargos profissionais e sociais mais elevados. (pp. 377-378)

A história da educação primária e da educação média não é história da simples evolução do sistema escolar; trata-se na verdade da história de formas distintas de ensino, da história de conceitos pedagógicos antagônicos que refletiam, por sua vez, necessidades sociais distintas e diferentes aspirações das diversas camadas da sociedade. (p.378) [...]

O ensino médio adequado às necessidades modernas deve cumprir uma função distinta da antiga concepção de ensino médio do tipo geral. A nova concepção necessita partir da análise da civilização contemporânea e de suas perspectivas de evolução.

O ensino médio do tipo geral deve assegurar não apenas uma linguagem científica e sociocultural comum a toda juventude, mas também uma preparação concreta para a vida por meio da introdução da problemática didática das adequadas orientações relacionadas com as atividades futuras dos alunos. Os alunos dessa escola necessitarão assimilar noções bastante extensas da cultura geral e, ao mesmo tempo, haverão de aprofundar certos aspectos da cultura geral relacionados com suas perspectivas individuais. (p. 389)

1.2. O problema da diferenciação educacional, formação geral e formação profissional

Na teoria e na prática pedagógicas destaca-se cada vez mais nitidamente o problema da diferenciação da formação dos jovens a partir de uma certa idade. Nos diferentes países, geralmente, ado-

tam-se distintas soluções tanto no que diz respeito à duração do ciclo de instrução, no qual é comum e uniforme para todas as crianças, quanto à orientação da educação propedêutica e a organização escolar relacionada com diversas orientações adotadas. (p. 391) [...]

O verdadeiro e moderno modelo de formação geral média, diferenciado de acordo com as atuais necessidades científicas e profissionais, constituirá uma espécie de ponte entre a formação geral e profissional, tornando-se simultaneamente um fator de desenvolvimento multifacetado dos indivíduos submetidos à formação adequada de suas aptidões e competências, à sua integração em uma atividade determinada que lhes permita conceber o mundo e a existência em sua plenitude. Isso porque o mundo e a vida só podem ser concebidos em sua plenitude a partir de uma postura e uma atividade determinadas, baseadas na integração pessoal de cada indivíduo na vida social. (pp. 402-403)

1.3. Problema da generalização do Ensino Médio na URSS

Desde os primeiros anos, o governo soviético realizou um trabalho sistemático no sentido de elevar o nível do ensino e ampliar o seu alcance social. Esse trabalho se realizou através das seguintes fases: erradicação do analfabetismo, obrigatoriedade da educação primária para todas as crianças e introdução da educação universal na escola de quatro anos. À medida que essas tarefas foram se realizando, os objetivos se tornaram maiores: o prolongamento da educação primária e obrigatória e a reestruturação do ensino médio. Assim se criaram as bases para a tarefa posterior, isto é, a generalização da instrução de grau secundário. (p. 405) [...]

As experiências já conquistadas na luta contra a reprovação dos cursos nos graus inferiores e médios do ensino, assim como a luta contra a evasão prematura da escola, fazem crer que se conseguirão bons resultados nos graus superiores da escola de ensino médio. Dessa forma, a escola média diurna de formação geral será uma instituição pedagógica capaz de apresentar um trabalho eficiente inclusive nas

condições de generalização total da escola secundária. É bem possível, portanto, que não se verifiquem os temores frequentemente expressados pelos pedagogos de outros países de que a massificação da escola média contribuirá para uma queda do nível intelectual e que se esse nível deve manter-se ou elevar-se, isso redundaria no aumento dos fracassos escolares. Por isso mesmo, as experiências que podem nos trazer a generalização do ensino secundário soviético assumem uma grande importância. (p. 439) [...]

Olhando para um futuro distante, mas não tão distante, há quem afirme que cabe contemplar a generalização do ensino superior em seus dois aspectos: em determinados grupos sociais como uma formação de tipo científico profissional e entre as mais amplas camadas da sociedade como uma formação do tipo geral.

Dessa forma, a realização da generalização do ensino médio abre novas e grandes perspectivas diante do ensino superior. E também nesse terreno a URSS conta com experiências tão diversas quanto importantes, mas que já pertencem a outra esfera da temática educacional. (p. 457)

1.4. A universidade e os processos de generalização da cultura geral

As universidades se vangloriam de ser uma das instituições mais antigas da cultura europeia. Efetivamente, seria difícil encontrar uma instituição tão universal e duradoura como a universidade no segundo milênio de sua existência. Todavia, a história das universidades, ainda que seja tão bela e rica não é história exclusiva de seu desenvolvimento e do crescimento de sua importância, mas sim a crônica das transformações em razão das quais o conteúdo e a grandeza do trabalho universitário estiveram submetidos às limitações e reduções do seu alcance. (p. 459) [...]

As proposições e sugestões que acabamos de formular podem ser questionadas por dois lados: por parte dos planificadores que determinam o tamanho da demanda de especialistas e não

aceitariam a ideia de que as universidades continuem abertas para os diversos tipos de estudos "desinteressados" e poderiam prejudicar aos que pretendem realizar sua carreira, e por parte dos organizadores da educação para os adultos, acostumados já a uma situação em que a universidade não se empenha para promover esse ensino, conformando-se com essa situação. (p. 468)

2. Os problemas da juventude no mundo do trabalho

O fenômeno da inadaptação social dos jovens é interpretado nos países capitalistas sob o ponto de vista da concepção da condição humana na vida contemporânea; trata-se em suma, do fato de que as correntes e as formas da civilização atual são fundamentalmente contrárias às necessidades dos indivíduos e que esta contradição constitui o mecanismo central da inadaptação social da juventude. (p. 471) [...]

A análise que acabamos de realizar poderia resumir-se afirmando que o processo de integração dos jovens na sociedade adulta é hoje em dia muito mais difícil que no passado em muitos aspectos. Trata-se de um processo que requer por parte das diferentes instituições educacionais, e, sobretudo, da escola uma ajuda tão ampla quanto diversa para os jovens nos aspectos em que outrora não necessitavam de nenhuma ajuda, uma vez que a incorporação no mundo dos adultos se operava quase automaticamente.

Por essa mesma razão, é importantíssimo que tanto a instituição escolar como os centros de assistência social e as empresas promovam essa ajuda, para que os jovens possam triunfar mais facilmente diante das dificuldades que poderão surgir no caminho de sua integração na sociedade dos adultos e na luta pelo futuro do mundo. (pp. 477-478)

2.1. As características da juventude atual e os problemas de sua educação

O desaparecimento das fronteiras entre os jovens e os adultos tem um sentido bastante profundo e, portanto, não se trata

de uma casualidade: os jovens desejavam ser adultos, enquanto que os adultos sempre sonharam em recobrar juventude. O que no passado parecia um sonho irrealizável hoje parece que se pode cumprir graças às condições propícias da civilização moderna. (p. 500) [...]

Temos de nos esforçarmos, como pedagogos que somos para que os jovens que se integram na vida conservem sua juventude e para que os adultos a recobrem: eis a grande tarefa da educação moderna, a tarefa comum da pedagogia dos adultos se da pedagogia dos jovens. (p. 501) [...]

Todavia, enquanto não se realizar a reforma fundamental da educação escolar a formação extraescolar seguirá cumprindo tarefas muito importantes. Graças a sua flexibilidade e as suas formas coletivas de trabalho, a educação extraescolar permite despertar o interesse e formar as aptidões dos alunos, estabelecer uma relação com os mais variados elementos da cultura moderna e criar um clima de comunidade social que se reflete nas atividades e experiências coletivas. (pp. 516-517)

2.2. As perspectivas do desenvolvimento da civilização atual e os problemas da educação

É um fato de que geralmente não se atribui até o momento a devida importância a questão fundamental de que o futuro progresso inclusive a própria manutenção da civilização moderna – devido à sua complexa realidade – dependem mais do que nunca de uma eficiente ação educacional. Para que funcione adequadamente o gigantesco aparato criado pelos homens no campo da produção dos bens materiais, no campo da organização social e estatal e no aspecto cultural, a jovem geração necessita receber uma formação intelectual e moral mais adequada que em qualquer outra época anterior. (p. 519) [...]

Em nossa época, já não basta afirmar que a educação deve zelar pelo desenvolvimento individual, preparar o indivíduo para sua plena integração nos grupos sociais; que a educação consiste na formação da personalidade baseada nos valores culturais. Ao afirmar que o progresso social e econômico depende mais do que nunca da adequada solução da problemática educacional, é preciso considerar que o conteúdo essencial do trabalho pedagógico deve inclinar-se à formação dos indivíduos à medida da civilização moderna e das tarefas que esta civilização impõe a todos os homens. (p. 519) [...]

Estamos convencidos de que acentuar no presente todos esses elementos da educação pode nos ajudar a preparar adequadamente a juventude de acordo com as futuras perspectivas do desenvolvimento social e individual. O desenvolvimento da personalidade é impossível sem levar em conta esse tipo de perspectiva, e o homem permanece em um beco sem saída enquanto não vislumbra essas perspectivas futuras. Somente poderá desenvolver sua personalidade e contemplar sua vida atual com todo seu sentido se for capaz de ver o futuro, e isso lhe permite, por sua vez, viver de um modo interessante em sua vida cotidiana. (pp. 527-528).

CRONOLOGIA

1903 - Nasce ao sul da Polônia na cidade de Sosnowiec.

1925 - Doutora-se em filosofia pela Universidade de Varsóvia.

1927 - Publica as obras *Ame a vida, seja valente*, *Reforma do ensino secundário na Alemanha* e *Seweryn Goszczynski, sua vida e suas obras*.

1928 - Publica a obra *Transformação das bases das ciências humanas*.

1933 - Publica a obra *Stanislaw Brzozowski:* evolução da ideologia.

1936 - Publica *Educação moral e social.*

1937 - Publica as obras *Política cultural e educacional na Polônia contemporânea* e *Pesquisa e ensino*.

1938 - É convidado a ocupar a cadeira de pedagogia da Universidade de Lvov.

1938 - Publica, na clandestinidade, a obra *De onde viemos? Para onde vamos?*

1945 - Participa, como membro da delegação polonesa, da reunião constituinte da Unesco, em Londres.

1946-1970 - Período em que exerce o cargo de professor do liceu e professor da Universidade de Varsóvia.

1947 - Publica *A educação para o futuro*, uma de suas obras mais conhecidas.

1952 - Torna-se membro da Academia Polaca das Ciências.

1957 - Publica *Teoria marxista da educação.*

1958 - Publica a obra *A pedagogia na medida do nosso tempo.*

1958 - É nomeado diretor do Instituto das Ciências Pedagógicas, cargo que ocupa até 1968.

1958-1974 - Exerce o cargo de presidente da Academia de Ciências Pedagógicas.

1960 - Publica, em francês, *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas:* a pedagogia da essência e a pedagogia da existência.

1962 - É nomeado presidente do comitê de redação da *Grande enciclopédia universal.*

1963 - Publica a obra *O nascimento da moderna filosofia do homem.*

1964 - Torna-se membro ordinário da Academia Polaca das Ciências e vice-presidente e membro honorário da Associação Europeia de Educação Comparada, permanecendo no cargo até 1971.

1965 - É eleito secretário da Academia Polaca das Ciências, exercendo o cargo até 1970.

1967 - Publica a obra *O desenvolvimento da moderna filosofia do homem.*

1968-1971 - Exerce o cargo de vice-presidente da Academia Internacional de História das Ciências.

1969 - Funda a Associação Mundial das Ciências da Educação, órgão que preside até 1973.

1970 - Publica a obra *Três pedagogias* e inicia publicação de volumes sucessivos sobre *A história das ciências na Polônia.*

1972 - Publica *A Comissão Nacional de Educação*.

1974 - Publica a obra *Os problemas da educação na civilização moderna*.

1977 - É nomeado vice-presidente da Federação Mundial de Estudos do Futuro, cargo que exerce até 1986. Também em 1977, é traduzida para o português a obra *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas:* a pedagogia da essência e a pedagogia da existência.

1978 - Recebe o Título de doutor *honoris causa* da Universidade da Silesia.

1979 - Publica a obra *KomeD ski.*

1982 - Torna-se presidente do Conselho Nacional da Cultura.

1983 - Recebe o título de doutor *honoris causa* da Universidade Italiana de Pádua e da Universidade de Varsóvia. É nomeado presidente do Conselho Nacional de Cultura. Corresponde-se, por cartas, com o educador brasileiro Paulo Freire.

1985 - Publica a obra *Quem é o homem?* Recebe o título de doutor *honoris causa* da Escola Pedagógica Superior, de Opole-Polônia. Torna-se membro do Parlamento polonês até 1989.

1988 - Recebe o titulo de doutor *honoris causa* das universidades de Lomosov, de Moscou, e da Academia de ciências pedagógicas, de Berlin.

1990 - Deixa o Conselho Nacional de Cultura, órgão dissolvido pelo estado polonês. É convidado para o Parlamento Internacional para a Segurança e a Paz, ano em que publica *Educação:* apesar de tudo.

1991 - Participa, na qualidade de convidado de honra, da cerimônia do quadragésimo aniversário do Instituto da Unesco para a Educação em Hamburgo.

1992 - Falece na Polônia, no dia 2 de outubro.

1993 - É publicada a sua última obra *A educação permanente em profundidade*.

BIBLIOGRAFIA

Obras de Suchodolski

SUCHODOLSKI, B. *Aktualne zagadnienia oswiaty i.* Varsóvia, 1959.

______. *Les conditions sociales du progrès scientifique en Pologne au XVIIIe siècle.* 1960b.

______. *Dusza niemiecka w swietle filozofii.* Poznan, 1945.

______. *Dzieje kultury polskiej.* Varsóvia, 1980

______. *Edukacja narodu* 1918-1968. Varsóvia, 1970a.

______. Educazione al bivio. *In:* MENCARELLI, M. (Ed.). *La sfida dell'educazione.* Teramo, 1981.

______. Educazione permanente e democrazai. In: MENCARELLI, M. (Ed.). *Educazione permanente e democrazia.* Teramo, 1983a.

______. *Educazione permanente in profondità.* Pádua, 1992.

______. *Filosofie a pedagogika.* Praga, 1966a.

______. *Investigation and teaching.* Varsóvia, 1937a.

______. *Kim just czowiek.* Varsóvia, 1974a.

______. *Kochaj zycie-badz dzielny.* Varsóvia, 1927a.

______. *Komenski.* Varsóvia, 1979a.

______. *Komisja Edukacji Narodowej na tle roli oswiaty w dziejowym rozwoju Polski.* Varsóvia, 1972a.

______. *Ksztat zycia.* Varsóvia, 1979b.

______. Lebenssinn in einer sinnlosen Welt? Die Pädagogik des tragischen Humanismus. In: BÖHM, W.; LINDAUER, M. (Eds.). *Woher? Wozu? Wohin? Fragen nach dem menschlichen Leben.* Stuttgart, 1990a.

______. *Labirynty wspóczesnosci.* Varsóvia, 1972b.

______. La mia pedagogia. In: D'ARCAIS, G. F. (Ed.). *La mia pedagogia.* Padoue, 1972c.

______. *Narodziny nowozytnej filozofii czowieka.* Varsóvia, 1963.

______. *Nauka a swiadomosc spoezna*. Wrocaw, 1974b.
______. *O pedagogik na miar naszych czasów*. Varsóvia, 1958a.
______. *O program swieckiego wychowania moralnego*. Varsóvia, 1961.
______. *Oswiata a czowiek przyszosci*. Varsóvia, 1974d.
______. *Oswiata i gospodarka narodowa*. Varsóvia, 1966b.
______. La pedagogia dell'umanesimo tragico. In: FINAZZI SARTOR, R. (Ed.). *Incontri pedagogici*, Pádua, 1991.
______. Pedagogia quale scienza sull'uomo? *In:* BÖHM, W. (Ed.). *Il concetto di pedagogia ed educazione nelle diverse aree culturali*. Pisa, 1988.
______. *La pédagogie et les grands courants philosophiques. Pédagogie de l'essence et pédagogie de l'existence*. Paris, 1960a.
______. *Podstawy wychowania socjalistycznego*. Varsóvia, 1967a.
______. *Polityka kulturalno-oswiatowa w Polsce wspóczesnej*. Varsóvia, 1937b.
______. *Polska:* naród i sztuka. Varsóvia, 1989a.
______. *Polska mysl pedagogiczna w okresie renesansu*. Varsóvia, 1953.
______. *Polskie tradycje demokratyczne*. Wroclaw, 1946.
______. *Problemy wychowania w cywilizacji nowoczesnej*. Varsóvia, 1974c.
______. *Przebudowa podstaw nauk humanistycznych*, Varsóvia: Lvov, 1928.
______. *Reforma szkolnictwa sredniego w Niemczech*. Varsóvia: Lvov, 1927b.
______. *Rola Towarzystwa Warszawskiego Przyjació Nauk w rozwoju Kultury umysowej w Polsce*. Varsóvia, 1951.
______. *Rola wychowania w spoeczenstwie socjalistycznym*. Varsóvia, 1967b.
______. *Rozwazania o kulturze i przyszosci narodu*. Szczecin, Polônia, 1989b.
______. *Rozwój nowosytnej filozofii czka*. Varsóvia, 1967c.
______. *Seweryn Goszczynski. Zycie i dziea, 1801-1830*. Varsóvia, 1927c.
______. *Skd i dokd idziemy? Przewodnik po zagadnieniach kultury wspóczesnej* [Trabalho publicado na clandestinidade durante a ocupação nazista, sob o pseudônimo de R. Jadzwing], Fausse date Vilno, 1939.
______. *Stanislaw Brzozowski. Rozwój ideologii*. Varsóvia, 1933.
______. *Stanislaw Staszic na tle epoki*. Varsóvia, 1926.
______. *Studia z dziejów polskiej mysli filozoficznej i naukowej*. Varsóvia, 1958b.
______. *Swiat czowieka a wychowanie*. Varsóvia, 1967d.
______. *La scuola polacca*. Florença, 1971.
______. *Theorie der sozialistischen Bildung*. Hanovre, 1974e.

______. *Trzy pedagogiki*. Varsóvia, 1974.

______. *U podstaw materialistycznej teorii wychowania*. Varsóvia, 1957.

______. *Uspoecznienie kultury*. Varsóvia, 1937c.

______. *La vie de l'esprit*. Cracóvia, 1948.

______. *Wychowanie: mimo wszystko*. Varsóvia, 1990b.

______. *Wychowanie dla przyskosci*. Varsóvia, 1947.

______. *Wychowanie i strategia zycia*. Varsóvia, 1983b.

______. *Wychowanie moralno-spoeczne*. Varsóvia, 1936.

______; WOJNAR, I. *Nasza wspóczesnosc a wychowanie*. Varsóvia: Varsóvia, 1972d.

Obras sobre Suchodolski

ROHRS, H. *Obituary for an educational humanist*: Bogdan Suchodolski, 1903-1992. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_& ERICExtSearch_Search-Value_0=EJ473119&ERICExtSearch_ SearchType_0=no&accno=EJ473119>. Acesso em: 31 mar. 2009.

Obras de Suchodolski em português

SUCHODOLSKI, B. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas:* a pedagogia da essência e a pedagogia da existência, Lisboa, 1977.

______. *Teoria marxista da educação*. Lisboa, 1976.

Obra sobre Suchodolski em português

LENGRAND, P. *Introdução à educação permanente de Bogdan Suchodolski*. Lisboa: Livros Horizonte, 1970.